



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS Sociais**

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA

**Título: Ensino-aprendizagem do Vocabulário de  
Português como L2 em Contextos Multilíngues – o  
caso do ensino Secundário de Moçambique**

**Nome do Mestrando: Diocleciano João Raúl Nhatuve**

Orientação: Nome do(s) orientador(es):

Professora Doutora Maria do Céu Fonseca

Professora Doutora Maria João Marçalo

**Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação**

Área de especialização: Linguística Portuguesa Aplicada

Dissertação

Évora, 2013



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS Sociais**

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA

**Título: Ensino-aprendizagem do Vocabulário de Português como L2 em Contextos Multilíngues – o caso do ensino Secundário de Moçambique**

**Nome do Mestrando: Diocleciano João Raúl Nhatuve**

Orientação: Nome do(s) orientador(es):

Professora Doutora Maria do Céu Fonseca

Professora Doutora Maria João Marçalo

**Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação**

Área de especialização: Linguística Portuguesa Aplicada

Dissertação

Évora, 2013

Com palavras me ergo em cada dia!  
Com palavras lavo, nas manhãs, o rosto  
e saio para a rua.

(...)

Possuímos, das palavras, as mais belas;  
as que seivam o amor, a liberdade...

(...)

Com elas eu me deito, me levanto,  
e faltam-me palavras para contar...

Égito Gonçalves (1922-2001) (Texto: Anexo 1)

## **Agradecimentos:**

Aos meus pais, por me criarem e por cuidarem da minha família na minha ausência;

À minha esposa, pelo amor, compreensão, confiança e coragem mesmo nas dificuldades;

À Catarina Costa, pela força, apoio e confiança na hora de decisões sobre a minha vida;

À Claidy e à Giovana, pela amizade e pelas nossas brincadeiras, apesar de lhes fugir sempre;

Ao Dom Hilário, pela coragem e apoio moral;

Ao Moisés Mafuane, pela amizade e ajuda na realização do inquérito em Maputo;

Ao Isaías Mavota, pela amizade e apoio para a aplicação do inquérito em Tete (Songo);

Ao Amândio Quiolim, pelo apoio moral e financeiro e pelo esforço para inquirir alunos e professores de Cabo Delgado;

À Onésia Lurdes, pela ajuda na realização do inquérito em Gaza (Xai-xai);

À Universidade de Évora que por intermédio dos seus funcionários me orientou desde a candidatura até este estágio;

Às Prof<sup>as</sup>. Doutoras Maria do Céu Fonseca, Maria João Marçalo e Ana Alexandra Silva, por me proporcionarem aprendizagem diversificadas; e às duas primeiras, por me aceitarem como orientando e pelos diversos e sábios contributos;

Ao IPAD, pela bolsa para a minha estadia em Portugal durante os dois anos do mestrado;

À Doutora Mónica Tavares, por me orientar no período de candidaturas, de pedido de visto e para conseguir a passagem;

Às direcções do distrito e da escola de Quissico, pela generosidade e por me terem facilitado a recolha de dados de que necessitava para a elaboração do trabalho;

Ao Manuel Macuácuá, primeiro amigo na academia, por me facilitar o acesso aos programas de Português no ensino secundário;

Ao Augusto Almeida, que me recebeu em Évora e me levou para a casa onde me alojei;

Ao Ermelindo Enoque, pela amizade e conversas construtivas;

A todos a quem devo a minha personalidade, o meu Kxanimambo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Muito obrigado

**Dedicatória**

Às minhas meninas

Irmãs de sangue

Verdadeiras amigas e

Companheiras fiéis

## Índice

Agradecimentos

Dedicatória

Resumo .....	1
Abstract .....	2
Ensino-aprendizagem do Vocabulário do Português como L2 em Contextos Multilíngues: o caso do ensino secundário em Moçambique .....	3
Introdução.....	3
Capítulo I.....	6
1. Breve historial da língua portuguesa em Moçambique .....	6
1.1. Localização de Moçambique .....	6
1.2. Expansão da língua portuguesa até chegar a Moçambique .....	8
1.3. Ensino-aprendizagem do Português antes da Independência .....	12
1.3.1. O Século XX e a política de assimilação.....	15
1.3.2. Ensino da Língua Portuguesa entre 1945 -1975.....	18
1.4. Ensino-aprendizagem do Português depois da Independência.....	21
Capítulo II.....	26
2. Trabalho de campo: inquérito linguístico.....	26
2.1. Leitura dos dados.....	29
2.2. Apreciação dos atuais programas de ensino .....	32
Capítulo III .....	38
3. Ensino-aprendizagem do Português como L2 .....	38
3.1. Conceitos de L2 vs LE.....	38
3.2. Algumas abordagens metodológicas do ensino de LP como L2 .....	42
3.2.1. Metodologia tradicional (MT) .....	43
3.2.2. Metodologia direta (MD) .....	44
3.2.3. Metodologia áudio-oral (MAO) .....	45
3.2.4. Metodologia audiovisual (MAV) .....	46
3.2.5. Metodologia comunicativa (MC)/Pedagogia de autonomia .....	47
3.2.5.1. Método de elaboração conjunta (MEC).....	48
3.3. Vocabulário vs Léxico.....	50

3.4. Ensino-aprendizagem do vocabulário do Português como L2 .....	53
3.4.1. Aspectos linguísticos do ensino-aprendizagem do vocabulário da LP como L2 .....	69
3.4.1.1. Aspectos morfológicos.....	74
3.4.1.1.1. Forma oral e escrita da palavra – fonética e fonologia da palavra.....	74
3.4.1.1.2. Estrutura das palavras: radicais e afixos – derivação e composição.....	81
3.4.1.1.2.1. Algumas particularidades flexionais dos substantivos.....	94
3.4.1.2. Usos sintáticos da palavra.....	97
3.4.1.2.1. Propriedades sintáticas e o comportamento das palavras numa frase.....	97
3.4.1.2.2. Relações sintagmáticas entre as palavras .....	105
3.4.1.2.3. Propriedades e relações semânticas e pragmáticas das palavras .....	108
Capítulo IV .....	112
4. Propostas de didatização.....	112
Sugestões .....	126
Conclusão .....	128
Bibliografia.....	131

### **Índice de Tabelas e figuras**

Mapa I: Distribuição linguística em Moçambique e regiões inquiridas.....	27
Quadro I: Resultados do inquérito aplicado aos alunos.....	28
Quadro II: Resultados do inquérito aplicado aos professores.....	28
Quadro III: Resumo dos processos e tipos de neologia de Moçambique.....	92

### **Lista de abreviaturas e siglas:**

ABL: Academia Brasileira de Letras  
ACL: Academia de Ciências de Lisboa  
BO: Boletim oficial  
DAL: Dispositivo de aquisição da linguagem  
Demon.: Demonstrativo  
Det.: Determinante  
ESG: Ensino Secundário Geral  
Espec.: Especificador  
F. comp.: Forma de complemento  
F. sujeito: Forma de sujeito  
Fem.: Feminino  
Indef.: Indefinido  
Inter.: Interrogativo  
L2/LE: Língua segunda e/ou estrangeira  
L2: Língua segunda  
LB: Línguas bantu  
LM: Línguas maternas  
LNM: Línguas não maternas  
LO: Língua oficial  
LP: Língua portuguesa  
MAO: Metodologia áudio-oral  
Masc.: Masculino  
MAV: Metodologia audiovisual  
MC: Metodologia comunicativa  
MD: Metodologia direta  
MEC: Método de elaboração conjunta  
Mod.: Modo verbal  
MT: Metodologia tradicional  
Num.: Número gramatical  
Numer.: Numeral  
Obj.: Objeto

OMM: Organização da Mulher Moçambicana.  
ONP: Organização nacional dos professores.  
PA: Pedagogia de autonomia  
PALOP: Países africanos de língua oficial portuguesa  
PCESG: Plano Curricular de Ensino Secundário Geral  
PD: Pedagogia de dependência  
PE: Português europeu  
Pes.: Pessoa gramatical  
PLNM: Português língua não materna  
PM: Português de Moçambique  
Posses.: Possessivo  
Pron. Pers. pronome pessoal  
Recipr.: Recíproco  
Refl.: Reflexivo  
Relat.: Relativo  
SAdj.: Sintagma adjetival  
SAdv.: Sintagma adverbial  
SN: Sintagma nominal  
SNE: Sistema nacional de ensino  
SP: Sintagma preposicional  
Subst.: Substantivo  
Suj.: Sujeito  
SV: Sintagma verbal  
SVO: Sequência: sujeito, verbo e objeto  
T.: Tempo verbal  
TIC: Tecnologias de informação e comunicação  
VAP: Vocabulário ativo/produtivo  
Verb.: Verbo  
VNN.: variante não nativa  
VPR: Vocabulário passivo/recetivo



## **Resumo**

No presente trabalho reflete-se sobre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário da LP em Moçambique. Todo o processo é discutido em virtude de a abordagem tradicional se centrar no ensino da gramática e da sintaxe em detrimento daquele componente linguístico imprescindível, pondo em causa o desenvolvimento equilibrado da língua devido a baixa qualidade do input vocabular a que os alunos têm acesso, na escola e na comunidade.

É fundamental que todo o ensino da língua ao nível secundário focalize o desenvolvimento do vocabulário, partindo sempre de um contexto para uma aprendizagem motivada. Os aspetos linguísticos a desenvolver são todos os que conduzirem a uma autonomia linguístico-vocabular. Para tal, torna-se operatório agrupar as unidades significativas em lexemáticas e em categoremáticas/morfemáticas e, numa abordagem eclética, principiar por exercícios básicos e paulatinamente mais exigentes em termos lexicológicos. A avaliação, finalmente, deve consistir na competência comunicativa dos alunos.

**Palavras-chave:** língua portuguesa, língua segunda, vocabulário, ensino-aprendizagem, estratégias, competência comunicativa.

# **Teaching and Learning Vocabulary of Portuguese as a Second Language in Multilingual Contexts – case of secondary school in Mozambique**

## **Abstract**

This dissertation talks about teaching, learning and improvement of vocabulary of Portuguese in Mozambique. The process is discussed because of the traditional approaches that focus on grammatical and syntactic structures, at the expense of the vocabulary. So it jeopardizes the balanced improvement of vocabulary because of the poor quality of the linguistic input that students have access at school and in their community.

It is essential to focus on vocabulary in secondary school, starting always from a context in order to motivate the learners. The aspects of vocabulary teaching must be all that can lead students to their linguistic and vocabulary autonomy. So it seems appropriate to gather the words into groups of contents and grammatical words. It is recommended an eclectic approach, and to begin from the basic words and knowledge, and gradually enrich it with words from the lexicon. The evaluation, finally, should consist of communicative competence.

**Keywords:** portuguese language, second language, vocabulary, teaching and learning; strategies; communicative competence.

# **Ensino-aprendizagem do Vocabulário do Português como L2 em Contextos Multilíngues: o caso do ensino secundário em Moçambique**

Sem gramática muito pouco se pode exprimir (...).  
Sem vocabulário nada se pode exprimir  
(Wilkins, 1976 *apud* Nhampule & Morno 2004: 67).

## **Introdução**

A questão do ensino do vocabulário da LP é crucial em vários países e sobretudo nos considerados multilíngues, como é o caso de Moçambique. A situação torna-se muito crítica pelo facto de se verificar nesses espaços uma tendência de secundarizar a LP em situações de comunicação sociocultural. Aliás, este idioma com o estatuto de LO (língua da instrução, da política, da administração, etc.) é somente tido como “meio de socorro”, ao qual se recorre quando falha a comunicação em línguas autóctones. Com efeito, a situação põe em causa o processo de ensino da LP e do seu vocabulário, apesar do prestígio e da função vital que ela tem no funcionamento da nação.

O atual estado da LP em Moçambique, caracterizado por desvios e variações relativamente à norma do PE, bem como a sua difusão no território são reflexos de uma longa história que conduziu à atual situação de idioma falado por cerca de 39,5% da população, constituindo LM de apenas 6,5% (cf. Gonçalves 2010: 27). É neste contexto que se pretende fazer um estudo de estratégias linguístico-pedagógicas e comunicativas a nível socioeducativo para promover o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do vocabulário no ensino secundário moçambicano, partindo das reais causas que comprometem o uso da LP.

A presente dissertação gravita, desta feita, em torno do ensino e aprendizagem do vocabulário de Português como L2 em contextos multilíngues. Numa perspetiva funcional<sup>2</sup>, em que as palavras sejam ensinadas e aprendidas para desempenharem funções na comunicação (cf. Neves 1997: 3), visa-se com este trabalho um objetivo a dois níveis, nomeadamente: o do processo de ensino-aprendizagem e o da competência comunicativa. Neste contexto, pretende-se, de uma forma geral, permitir o desenvolvimento do vocabulário através de uma atividade sistemática, consciente e coordenada da sociedade, dos professores e de todos, para melhorarem a performance linguístico-comunicativa dos alunos, ou seja, para que o vocabulário desempenhe cabalmente a sua função.

---

<sup>2</sup> As palavras constituem os instrumentos que a língua oferece para a arquitetura de enunciados comunicativos. Ora, a própria língua, na perspetiva martinetiana, existe como tal porque desempenha funções na sociedade, daí o seu valor funcional.

Para a realização destes objetivos gerais importam outros mais específicos, que se resumem a: (a) identificar os aspetos que dificultam o desenvolvimento do vocabulário; (b) contribuir por um suplemento teórico-prático que oriente a planificação, execução e avaliação do ensino-aprendizagem do vocabulário da LP como L2; (c) demonstrar a necessidade e a possibilidade de ensinar as palavras; (d) sugerir estratégias e/ou metodologias quer aos alunos, quer aos profissionais de ensino, para estes elevarem o seu empenho no ensino-aprendizagem do vocabulário; (e) contribuir para a eficácia do processo através de estratégias que tenham em conta a realidade linguístico-educativa de Moçambique.

Os motivos que estão na origem da escolha do tema exposto, num contexto de Mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação (Linguística Portuguesa Aplicada), prendem-se com o facto de os alunos moçambicanos do ensino secundário (e não só) apresentarem muitas limitações no uso do vocabulário, desde o desconhecimento das palavras e dos seus significados, passando pela falta de criatividade até à má seleção e colocação das mesmas durante o ato comunicativo. Para além disto, a referida escolha deve-se ao facto de tais alunos representarem a classe média em termos socioeducativos, com responsabilidades acrescidas, portanto, em termos de domínio da LP. Acrescente-se que, concluído um dos ciclos do nível, os cidadãos podem ingressar na vida ativa, inclusive no quadro da docência no ensino primário.

Sobre o vocabulário, que o mesmo é dizer conjunto de vocábulos realmente existentes e usados por uma comunidade linguística num determinado espaço e tempo, Azenha defende a necessidade de se dar primazia à sua aprendizagem (cf. Azenha 1997: 20-21), embora se debruce sobre o ensino-aprendizagem de LNM no geral e não especificamente da LP. Não é uma tarefa fácil, reconhece-se; sobretudo atendendo a que estão em jogo diversas dimensões que intervêm no sucesso da comunicação: particularidades gramaticais, fonológicas, aspetos de derivação, significados e usos das palavras, relações de compatibilidade ou combinações sintagmáticas:

Il ne s'agit pas tant d'accumuler sans cesse de nouveaux mots que de découvrir de nouvelles combinaisons syntagmatiques (de nouveaux emplois) pour les formes déjà connues partiellement. Connaître un mot, ce n'est pas seulement être capable d'en donner une définition ni même de pouvoir le situer dans son microsysteme de relations paradigmaticques (synonymes, antonymes, etc.). C'est aussi connaître les propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique, discursive (...) (Tréville e Duquette 1996: 15).

A planificação é um dos aspetos fulcrais. Do ponto de vista institucional é necessária uma planificação de ensino e aprendizagem do vocabulário, definindo-se metas a médio e longo

prazos. O sucesso depende do cumprimento dos objetivos relativos a cada nível, ano/classe, semestre, etc. (cf. Long e Richards 2001: 6).

Para a materialização deste estudo, foram recolhidos dados junto de alunos e professores do ensino secundário em algumas escolas de Moçambique (das províncias de Maputo, Cidade de Maputo, Gaza, Inhambane, Tete e Cabo Delgado), através de um inquérito (Anexo 2), visando entre outros aspetos, entender como é concebido o ensino do vocabulário, quando e que estratégias são usadas. No total foram inquiridos 281 alunos entre os 12 e os 20 anos de idade e 7 professores. O modelo de abordagem adotado não consiste em sustentar ou demonstrar a teoria pela prática, mas antes partir de dados práticos para, com fundamentação teórica, apresentar e/ou propor estratégias úteis para o ensino do vocabulário. Neste âmbito, os dados relativos ao inquérito funcionaram como ponto de partida, quer para as reflexões sobre a linguística e didática das LNM, em que se enquadra o Português no seio dos PALOP, quer para as propostas de didatização.

Em termos de estrutura, esta dissertação apresenta quatro capítulos. O primeiro, “Breve historial da língua portuguesa em Moçambique”, gravita em torno da expansão da LP até Moçambique, bem como das condições da sua aprendizagem; o segundo é o estudo de campo sobre o ensino-aprendizagem do vocabulário na ótica dos alunos e professores e sobre a análise dos programas de ensino de LP; no capítulo III – “Ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2” – são discutidos os conceitos de vocabulário e léxico, do ensino do vocabulário, e dos aspetos linguísticos; e o quarto e último capítulo respeita a propostas de didatização para a aprendizagem do vocabulário em Moçambique.

## Capítulo I

### 1. Breve historial da língua portuguesa em Moçambique

#### 1.1. Localização de Moçambique

Moçambique é um dos PALOP que se localiza na costa oriental da África, a Sul do equador, na região da África Austral. É banhado a Este pela costa do Oceano Índico, que se estende do Norte ao Sul do país e no interior é rodeado por 6 países anglófonos<sup>3</sup>. O território está administrativamente dividido em 11 províncias<sup>4</sup>, numa extensão de cerca de 799.380 Km<sup>2</sup>. O respetivo povo, basicamente de origem bantu e falante de LB, está distribuído em várias etnias, com hábitos, culturas e idiomas<sup>5</sup> diferentes, ainda que, regra geral, pertençam, como é sabido, à mesma família (bantu).

Num contexto semelhante ao de Moçambique, a realidade linguístico-cultural e sócio-administrativa têm um papel fundamental quando se pretende abordar sobre o uso e/ou ensino-aprendizagem da LP, uma vez que o contacto entre as línguas provoca a interferência mútua. Aliás, o Português tem em todo o país o estatuto de LO, sendo usado pelos moçambicanos como L2, instrumento linguístico de unidade nacional e meio privilegiado de ensino. Neste contexto, coabita com várias línguas autóctones que, de uma forma geral, funcionam como primeiras línguas dos alunos. Isto equivale a afirmar que no país o maior número de falantes é bilingue, na medida em que fala uma LB, pelo menos, e o Português.

Trata-se de um bilinguismo tardio (diglossia)<sup>6</sup> em que a L2 é aprendida depois de estar desenvolvida a LM. Este tipo de bilinguismo é caracterizado por dificuldades acentuadas no uso da L2, ou seja, o falante não se sente à vontade quando usa o Português. Aprende-o por referência à mesma realidade sociocultural já configurada na memória através das LB (bilinguismo compósito), o que propicia maior interferência destas línguas sobre a europeia no

---

<sup>3</sup> Os países anglófonos que fazem fronteira com Moçambique no interior são: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Swazilândia e África do Sul.

<sup>4</sup> As atuais províncias de Moçambique são: Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo Cidade, Maputo Província, Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambézia.

<sup>5</sup> De entre as várias LB faladas em Moçambique podem-se destacar: Cicopi, Xirhonga, Xichangana, Bitonga, Citshwa, Cindau, Cisena, Cinyungwe, Citewe, Ciyao, Shimakonde, Emakhuwa, Xwabo, Lomwé, Cinyanja, etc. Esta ortografia das LB é reconhecida pelo Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas da Universidade Eduardo Mondlane (2008), que preconiza: "O nome da língua escreve[-se] sempre com o seu prefixo. Ex. "Emakhuwa" e não "Makhuwa"; A ortografia [dá] prioridade às regras de línguas bantas em vez de regras para português [SIC]. Ex. "Cinyungwe" e não "Nhungue"".

<sup>6</sup> Sobre os conceitos de bilinguismo e diglossia, cf. Casanova 2009 e Tabouret-Keller 1976: 290, respetivamente.

domínio do léxico, isto é, das unidades de primeira articulação<sup>7</sup> e da prosódia, e provoca, desta feita, um único sistema de significados em ambas línguas (cf. Tabouret-Killer 1976: 290- 293).

Sendo aprendido e falado pelas populações locais como LNM, o Português está sujeito a mudanças sobretudo a nível da fonética, da fonologia, do léxico e da sintaxe. A incorporação de novo vocabulário está relacionada, não só com as realidades para as quais a LP não tem palavras – como por exemplo, a fauna, a flora e aspetos socioculturais especificamente moçambicanos (Gonçalves 2000: 3) –, como também com a dinâmica social, que resulta do bom dos produtos científicos e tecnológicos. Esta situação, conjugada com o facto de o uso do Português no país depender essencialmente da aprendizagem, faz com que, a nível de todos os aspetos mencionados anteriormente, o Português falado localmente se distancie sobremaneira do PE, concebido como norma a ser cultivada nas escolas de todo o território.

O distanciamento entre o PE e o PM, por razões de diversa ordem que extravasam o âmbito exclusivamente linguístico, cria uma situação de ‘desconforto linguístico’ àqueles que aprendem a LP e a falam marcadamente como moçambicanos. Mesmo assim, parece difícil contornar as marcas das LM dos alunos, que, de forma quase automática, interferem em qualquer língua que eles aprendem. O PM enquadra-se, entretanto, nas VNN que tradicionalmente foram vistas com preconceitos, fruto da incapacidade dos falantes de aprender o considerado “bom Português”; assim, todo o tipo de desvio constituía motivo de depreciação (Gonçalves 2010: 14).

Embora se tenha como padrão a norma europeia, a LP em Moçambique vai sofrendo mudanças impostas pela própria realidade social, o que naturalmente vai criando uma estrutura vocabular, sintática, semântica, fonética e fonológica típica; quer dizer que o idioma está sofrendo um processo de “nativização”<sup>8</sup>. Esta mudança gradual

(...) compreende duas dimensões: uma simbólica, com a emergência de novas atitudes e ideologias sociais face ao uso da língua; e a outra linguística, com o desenvolvimento de novas formas linguísticas associadas ao seu uso [marcado, sobretudo, pelo surgimento de novas palavras e novos significados] (Firmino 2008: 8).

---

<sup>7</sup> “Pela primeira *articulação da linguagem*, as experiências a transmitir, as necessidades que se pretende revelar a outrem, analisam-se numa série de unidades, cada uma delas possuidora de uma forma vocal e de um sentido. (...) [trata-se, portanto, do] modo por que se ordena a experiência comum a todos os membros de determinada comunidade linguística” (Martinet 1985: 18 e 19), isto é, a ordenação canónica das palavras.

<sup>8</sup> O termo foi usado por Firmino para designar as mudanças e inovações que o português vai conhecendo no processo de familiarização entre a língua e os falantes moçambicanos, a partir de 1975.

Efetivamente, uma nova *mundividência* linguística surge no seio dos moçambicanos. O governo e nos últimos tempos a sociedade concebem e reconhecem a LP como língua nacional que deve ser aprendida e usada como língua franca de integração social. Recorde-se que só com o Português os diferentes grupos etnolinguísticos podem comunicar, desencadear a instrução, fazer e aceder à ciência, condição fundamental para o crescimento e prosperidade de qualquer sociedade. Entre os dados práticos que ilustram isto tudo, destacam-se a obrigação *moral* de usar o Português em locais públicos e a vontade crescente dos moçambicanos de aprendê-lo e usá-lo, apesar de inúmeras dificuldades que isto implica (cf. Firmino, *op. cit.*).

Não é menos verdade que a dinâmica da sociedade impõe, em vários contextos, o recurso às LNM e particularmente ao Português. Foram fatores históricos, políticos, económicos, diplomáticos e sociais que condicionaram o seu estatuto de LO em todo o território, que lhe foi conferido quase de forma automática ou impositiva aquando do nascimento da nação moçambicana, em 1975. No entanto, a LP era falada naquele contexto há sensivelmente cinco séculos, tendo sido os portugueses<sup>9</sup> os primeiros falantes, na sequência do processo de expansão marítima e de cristianização que culminou com a colonização do povo moçambicano.

### **1.2. Expansão da língua portuguesa até chegar a Moçambique**

É sabido que a aventura de expansão e desenvolvimento da LP levou o povo lusitano para vários pontos do mundo, nomeadamente: Cabo-verde, Guiné, São-Tomé, Angola, Moçambique, em África, Goa, Índia, China, Japão, Macau, Timor, Brasil, entre outros territórios (cf. Barbosa 2007: 145). Esta digressão pelo mundo foi linguisticamente tão significativa que, em menos de um século (a partir do século XVI até cerca de século XVIII), a LP era a língua do comércio, da igreja e meio de comunicação geral entre os europeus e os naturais; apesar da presença em alguns pontos de outros povos europeus (holandeses, dinamarqueses, ingleses, etc.), o Português sobressaía como língua franca (Lopes 1969: 31- 34).

É, no entanto, de notar que ao contrário dos espanhóis, cuja política linguística sempre favoreceu os idiomas do “Novo Mundo”, os portugueses só muito tardiamente investiram no estudo das línguas das terras descobertas (cf. Fonseca 2006: 96), sobretudo no que toca aos territórios africanos multilingues que não conheceram fenómenos de crioulação, como Moçambique e Angola. Claro que o favorecimento de tais línguas (africanas, asiáticas,

---

<sup>9</sup> Como é sabido, os primeiros portugueses chegaram a Moçambique em 1498, chefiados por Vasco da Gama.



americanas), por parte dos espanhóis como dos portugueses, não era completamente desinteressado, uma vez tido como meio propedêutico de aceder à língua europeia. Estabelecer a comunicação num idioma local mais facilmente permitia a alfabetização em Espanhol ou Português.

Lopes faz saber que, durante todo o século XVII, o Português foi falado na maior parte do território da Índia, apesar do encontro de variedades de “gentes e das línguas” (1996: 32 e 34). Pelo mesmo diapasão alinha Fonseca ao considerar que se iniciou uma atividade de descrição de aspetos gramaticais das línguas da Índia e do Brasil, processo que culminou na produção de gramáticas, dicionários e outros instrumentos pedagogicamente úteis para promover o uso das línguas locais e assim “supletivamente, alfabetizar [as populações locais] no Português” (2006: 79). A política linguística não foi a mesma em todos os territórios ocupados; isto a avaliar pela história de países como Moçambique e Angola, onde, no mesmo período, não está documentada a descrição das línguas locais nem o ensino de Português. A justificação é avançada por Fonseca nos seguintes termos (2007: 187):

Un certain échec des missions catholiques, dû à une tradition musulmane déjà bien enracinée, ainsi que le fait que Mozambique n’ait guère été, au cours de largues années, plus qu’un point de passage de la route de l’Inde, expliquent ce panorama quelque peu déconcertant, malgré la richesse linguistique du territoire (...). Il faut cependant noter qu’une telle diversité linguistique constituait un obstacle à la conversion et, donc, à la fixation grammaticale.

Barbosa estima em número de uma centena as crianças que até 1512, antes mesmo da publicação da gramática de Fernão de Oliveira – marcante para o ensino da LP ao iniciar a sua descrição e prescrição – aprendiam Português na Índia (2007: 146). Tal ensino, como referem Lopes, Barbosa e Fonseca, era ministrado por missionários jesuítas, franciscanos e dominicanos, que, por determinação superior, estavam obrigados a aprender “as línguas das terras onde pregar; (...) [a traduzir] compêndios de doutrina cristã em língua da terra; [e a fazer] livros para ensinar” (Rivara 1986 *apud* Fonseca 2006: 186).

Ademais, no período medieval, mais uma vez, o latim desempenhou um papel preponderante na formação histórica da LP. Verificou-se, naquele período, a entrada (in)direta de elementos linguísticos, tais como o vocabulário e as estruturas sintáticas do latim no Português. Com o renascimento e com a expansão ultramarina, a LP foi entrando em contacto com diversas línguas, culturas e mundividências, que em termos linguísticos, contribuíram para o seu

desenvolvimento e expansão (cf. Walter 1994: 208-2010 e Câmara Jr. 1979: 18). Veja-se também Teyssier (1984: 17-18):

[Ao fundo latino da LP adicionaram-se palavras novas: das] línguas dos povos que habitavam a Península quando da chegada dos Romanos (ex.: *barro, manteiga, veiga, sapo, esquerdo*, etc.), (...); de origem germânica (...) [que] haviam penetrado no latim muito antes da invasão dos Suevos e dos Visigodos (...) (ex.: *guerra, guardar, trégua* etc.); da civilização [arábico-islâmica] (...) (ex.: *arroz, azeite, azeitona, bolota, açucena, alface, alfarroba, javali*, ...) *alfinete, alicate, albarda, alicerce, azulejo, almofada, alfaiate, almocreve, arrais, alcaide, almoxarife, alfândega, açúcar, alferes, refém, arrabalde, aldeia*, etc.). (...), [enfim], um vocabulário composto basicamente por substantivos.

Outrossim, na história da LP, a partir da segunda metade do séc. XVI verificaram-se atitudes inovadoras que visavam clarificar alguns conceitos e noções sobre a língua. As inovações consistiram no abandono de alguns padrões da cultura greco-latina. Até à altura da iniciação da gramaticografia da LP, cujo pioneirismo se atribui a Fernão de Oliveira, a consciência inovadora caracterizava os poucos linguistas de então. Foi neste contexto em que os gramáticos Oliveira e João de Barros se empenharam nas inovações concernentes à morfologia, à flexão verbal, à fonética e à definição de vogais (cf. Buescu 1994: 17). Esses avanços, na sua maioria, prevalecem até no Português contemporâneo, o que demonstra a sua relevância e consistência.

Mais ainda, com um espírito de patriotismo linguístico, típico da sua época, Fernão de Oliveira, embora não ignorasse a importância do Latim na história do Português, elabora a primeira gramática portuguesa. Na altura, a realidade que se vivia era já de ‘convívio’ entre portugueses e povos do ultramar. Assim sendo, dá-se conta da relevância da LP na cultura e na aventura expansionista para o ultramar e defende: “milhor é que ensinemos a Guiné (...) não desconfiemos da nossa língua, porque os homens fazem a língua e não a língua os homens (...), apliquemos o nosso trabalho à nossa língua e gente e ficará com maior eternidade a memória dela, e não trabalhemos em língua estrangeira” (Oliveira 2000: 86, 89). Este posicionamento, considerando, como se deixou claro, que até esta altura o Português era aprendido, corresponde a uma contribuição no sentido de sistematização do ensino, com base num instrumento orientador.

Como fruto dos apelos feitos por Oliveira, galvaniza-se a expansão, ensino e uso de Português nos territórios por onde os *heróis do mar* passavam. Esta difusão da LP, mais do que um fenómeno normal associado à mobilidade social, “era sobretudo [um objetivo, desde as primeiras incursões de] expansão para o [além-mar], consciente e deliberadamente orientado

nesse sentido” (Barbosa 1989: 107). Esta é a razão pela qual, regra geral, para todos os destinos achados, embarcavam em missão de expansão portuguesa quase todos os estratos sociais: soldados, marinheiros, pessoas simples, nobres, intelectuais, escritores, etc., criando bases favoráveis para uma utilização da língua, com intervenção de quase todos os estratos sociais.

Sabe-se que antes dos apelos de Oliveira, já em 1498 tinha desembarcado em Moçambique a primeira expedição portuguesa envolvida no expansionismo. Este grupo encontrou um terreno fertilíssimo e era ali onde devia, para além de tudo, pôr em ação os apelos de Oliveira a favor da difusão do Português (ainda que fossem posteriores). Com o mesmo objetivo, um pouco mais tarde em relação à sua presença no ultramar, os “portugueses criaram leis favoráveis à difusão do seu idioma (...) Quanto a Moçambique, o problema da língua portuguesa foi objecto, por exemplo, dos Diplomas Legislativos n° 176 e 168 de Agosto de 1929, do governador-geral (publicado no BO<sup>10</sup> n° 31 de 3 de Agosto de 1929), José Cabral, [dos quais se transcreve o essencial:]

Diploma Legislativo n° 167:

Artigo 2

Em todas as missões religiosas a língua oficial na catequese e bem assim noutras relações com os indígenas, é a língua Portuguesa (podendo haver tradução oral, nunca escrita, enquanto o indígena não dominar o Português);

Diploma legislativo n° 168:

Artigo 6º

Aos missionários que directamente ou por interposta pessoa dirijam escolas de ensino elementar é-lhes proibido: Ministar o ensino elementar noutra língua que não seja portuguesa, só podendo usar a língua local como auxiliar (Barbosa 1989: 140-141).

A vida da LP foi desde há muito tempo questão fulcral para os linguistas e autoridades políticas e sociais pró-política linguística do Português, não só como instrumento de identidade linguístico-cultural a ser conservado, mas também e sobretudo como sistema de comunicação a desenvolver, a ensinar e a expandir para vários cantos do mundo. Foi neste contexto que, no dealbar do passado séc. XX, se começa a trabalhar acerca daquilo que se pode considerar o segundo aspeto mais importante da evolução da língua desde Oliveira – que marcou avanços concernentes à morfologia, à flexão verbal, à fonética e à definição de vogais abertas, fechadas e ditongos – até à contemporaneidade. Trata-se da questão da ortografia da LP.

---

<sup>10</sup> Boletim Oficial.

Esforços foram envidados no sentido de unificá-la no seio de todos os lusofalantes, com vista a facilitar o desenvolvimento e a expansão da língua. Saliente-se que de 1900<sup>11</sup> até 2010, a questão da ortografia conheceu cerca de seis tentativas de uniformização ou de reforma, nomeadamente: a simplificação ortográfica de 1901-1912, quer na ACL, quer na ABL, quer ainda em conjunto; a reforma ortográfica de 1920; o acordo ortográfico luso-brasileiro de 1931; a proposta do vocabulário ortográfico da LP e da revisão do acordo anterior em 1940; o acordo ortográfico luso-brasileiro de 1945; o projeto ortográfico de 1975 e o acordo ortográfico de 1990 (cf. Kemmler 2010: 9- 40).

É fácil notar que esta questão da ortografia do Português foi, durante muito tempo, abordada com efervescência em dois polos, nomeadamente a margem ocidental e oriental do Atlântico, ou seja, Brasil e Portugal. Sublinhe-se que, durante as tentativas que foram indicadas acima, a questão do vocabulário da LP foi tratada numa perspetiva de unificação e simplificação da ortografia das palavras (cf. Kemmler, *op. cit.*: 24-26). Isto significa que não foi tratada sob o ponto de vista do seu ensino como objetivo principal, embora os dicionário e/ou vocabulários pudessem servir para tal. Este posicionamento ilustra quanto se andou distraído acerca do desenvolvimento do vocabulário, talvez porque os dois polos tivessem a LP como LM.

Face a tudo o que ficou exposto nos parágrafos anteriores, pode-se entender que o Português chega a Moçambique no contexto de expansão portuguesa ao Ultramar. Todavia, o processo oficial e sistemático de ensino, que envolvia missões religiosas, viria a ser objeto de legislação muito tempo depois da presença portuguesa no território e de convívio com os moçambicanos. É preciso realçar que a falta de domínio de algum código escrito (por parte dos indígenas), o sentimento de inferioridade/superioridade e de diferença, o tipo de relações que se estabeleceu entre os dois povos e a legislação adotada pelos portugueses, sem sombra de dúvidas tiveram uma certa influência na aprendizagem e uso da LP pelos moçambicanos.

### **1.3. Ensino-aprendizagem do Português antes da Independência**

Segundo Barbosa, a expansão para o ultramar permitiu a modelação da LP e a sua divulgação no mundo através do contacto com vários povos radicalmente diferentes linguisticamente e culturalmente: “Com a expansão, o Português passou a ser uma língua de regiões novas; misturou-se com outras línguas; acomodando novos elementos lexicais oriundos de outras

---

<sup>11</sup> 10 anos antes da proclamação da República Portuguesa.

línguas, sem deixar de ser Português” (Barbosa 1989: 7- 9). A veracidade desta ideia de Barbosa é incontestável. Contudo, é preciso frisar que o contacto e consequente enriquecimento não tiveram lugar com muita facilidade e rapidez como se pode imaginar, devido a vários fatores, podendo destacar-se o conservadorismo que caracterizava os povos irmanados pela língua.

É certo que os portugueses se lançaram ao mar em busca do ultramar conscientes da necessidade de uma estratégia que possibilitasse a comunicação com *as gentes* indígenas que iam encontrando em cada espaço achado. Ou, muito cedo se deram conta de tal necessidade e, como é óbvio, para se atingir o objetivo de garantir a comunicação, ou os portugueses tinham de aprender as línguas dos povos, ou estes tinham de aprender o Português. Certamente as LB do povo moçambicano ainda não se beneficiavam de uma cultura da escola e isto jogava a desfavor da sua aprendizagem. Desta feita, o mais fácil e viável era que os portugueses impusessem a aprendizagem do seu idioma.

Todavia, entre 1502 e 1860, de acordo com Dias (*apud* Arakaki 2006: 52), em termos linguísticos não havia contacto entre o Português e qualquer LB pois os comerciantes portugueses não se juntavam à população indígena, devido a vários fatores. Nas entrelinhas do período anterior, subjaz a ideia de que ainda não se podia falar de ensino de Português aos povos nativos, ora por falta do comprometimento dos portugueses com o assunto, ora pela resistência cultural dos povos bantu à dominação portuguesa. Mas, para uma aprendizagem, impunha-se como condição necessária um convívio minimamente saudável entre os conhecedores do código e os que o deviam aceitar e se motivar para a sua aprendizagem.

Ensinando a língua de Camões aos moçambicanos, não só se garantia o desenvolvimento de um instrumento de comunicação com os falantes de várias línguas, como também se cumpria a missão de difundir a língua e a cultura portuguesas, cuja necessidade fora demonstrada por Oliveira. Contudo, só depois de 4 séculos da presença portuguesa no país e de todos os preconceitos se enraizarem é que foram criadas as primeiras instituições de ensino: “Inicialmente, o ensino da língua portuguesa fazia-se por mercê dos padres e missionários e entretanto surgiram escolas particulares, até que por vez derradeira é criado o ensino oficial no ultramar em decreto de 1845” (Ferreira 1991: 11- 12).

A partir da ideia exposta, pode-se avaliar a insuficiência do ensino-aprendizagem da LP – num contexto em que as escolas estavam anexas ao projeto de cristianização, por um lado, e com

um carácter particular<sup>12</sup>, por outro –, ora pela insuficiência de instituições, ora pelo carácter restritivo do ensino, ora ainda pela falta de motivação dos aprendizes e consequente distanciamento e insucesso na aprendizagem do Português. Neste contexto, a educação era afetada por transformações sociais, políticas, económicas e ideológicas significativas, como resultado da imposição de uma ordem social e cultural hegemónica e da negação das estruturas tradicionalmente existentes (cf. Uaciquete 2010: 11).

Como forma de fomentar o ensino da língua, embora isto só não bastasse, destaque-se o envio, para as colónias, de várias e volumosas remessas de livros portugueses e docentes para viabilizarem o ensino da língua aos meninos locais com base em livros de doutrina cristã. A população local aprendia, então, o Português através das chamadas cartinhas ou cartilhas, concebidas para o ensino da leitura e da escrita (cf. Barbosa 1989: 108). Ora, apesar de se tratar de uma língua nova no ultramar, não há registo de alguma estratégia oficialmente adotada para permitir que, para além da gramática, da leitura e da escrita, os aprendizes aprendessem também e com rigor o vocabulário.

As chamadas cartinhas ou cartilhas com que se pretendia promover o ensino privilegiavam “a catequese, o ensino da doutrina cristã, embora o conteúdo [pudesse] ser, porém, um pouco mais variado, com a inclusão de normas prática para o procedimento em sociedade” (doutrina da mesa; regra de viver em paz; comportamento ouvindo música, etc.). Eram, com certeza, de maior teor sociocultural, mas sem pretender, de forma deliberada, sistemática e explícita, desenvolver o vocabulário, embora fossem, de facto, as palavras e o vocabulário constantes daqueles livrinhos impregnados de toda a cultura e civilização, *modus vivendi e operandi* portugueses (Rosa 2002: 63).

Até à altura da criação das primeiras escolas oficiais em Moçambique, distinguiam-se dois grupos socialmente diferentes: os indígenas (classe dominada) e os cidadãos brancos (classe dominante). Com efeito, o sistema de ensino iria também obedecer a esta estratificação social. Existia um ensino oficial destinado aos filhos dos portugueses e um ensino indígena com características típicas do regime de dominação, em que o principal meio de motivação e de viabilização do processo de ensino e de aprendizagem era a autoridade. A legitimidade desta separação do ensino – separação que constituiu uma falha na estratégia para a rápida

---

<sup>12</sup> O carácter particular do ensino tem a ver com o facto de ser ministrado por entidades não ligadas ao sistema colonial, como, por exemplo, as missões protestantes.

aprendizagem e domínio da língua e do seu vocabulário – constava de documentos oficiais da administração colonial, que preconizavam, ora a educação de cidadãos, para os primeiros, ora a civilidade, para os segundos.

Apesar da criação das primeiras escolas, isso não significou a abertura do sistema aos moçambicanos. Era quase impossível uma aprendizagem bem-sucedida da LP, por razões que já foram documentadas. Continuavam sem estímulo social, ideológico e cultural para conhecerem, dominarem e usarem a LP. Na prática, até ao séc. XIX, de uma forma geral, os moçambicanos ainda não eram falantes da LP, embora o povo luso estivesse presente no território há séculos. Aliás, ao fim daquele período, “havia uma única escola primária em todo o país” (Gonçalves 2000: 2) e, sendo a escola que catapultava a difusão de uma L2, com a exiguidade de instituições, a baixa percentagem de lusofalantes moçambicanos era significativa.

### **1.3.1. O Século XX e a política de assimilação**

A prolongada estadia dos portugueses em territórios do ultramar e, particularmente em Moçambique, o fascínio e os benefícios da atividade comercial impuseram uma nova postura no seio dos portugueses, para uma melhor interação com os indígenas de modo a facilitar o convívio no mesmo espaço, embora com objetivos e ideologias antagónicas. É que com a prevalência de uma separação radical entre os dois povos, o relacionamento continuaria extremamente caótico, o que não tinha quase nenhum benefício para as ansiedades de então dos portugueses. Com efeito, tinha de se enveredar por uma perspetiva minimamente favorável para tal convívio, ao invés de um distanciamento baseado em preconceitos raciais.

Assim, com o intuito de se instalar definitivamente, a maneira portuguesa de estar no mundo deixou de lado os preconceitos segregacionistas, criando um espírito tolerante e recetivo, cujo aspeto mais significativo foi a aceitação de matrimónios entre *raças* diferentes. Isto foi determinante para a viabilização da aprendizagem e difusão da LP (cf. Barbosa 1989: 107). Já estava dado um largo passo para uma aprendizagem mais ou menos consistente. Houve que se implementar uma ideologia que permitisse a ascensão do indígena ao estatuto de cidadão. Nesta frente, “o ensino deveria proporcionar ao africano a assimilação da cultura do colonizador, induzindo-o a respeitá-la mediante o reconhecimento da sua superioridade” (Guimarães *apud* Uaciquete 2010: 13).

A nova política portuguesa em Moçambique, entre finais do século XIX e inícios do século XX, permitiu o surgimento de uma camada social que, ainda assim, era estatutariamente diferente dos outros moçambicanos. Tinha direitos e deveres previstos na legislação que vigorava. Essa camada social foi vulgarmente designada por *assimilados*<sup>13</sup>. Os primeiros assimilados eram mestiços, na sua maioria, como resultado do convívio entre brancos e negros. A igreja (católica sobretudo), através da obra missionária, tendo como atores principais os padres franciscanos, jesuítas, dominicanos e outros, desempenhou um papel fundamental neste processo. O seu contributo foi reforçado aquando da união entre o governo português e a Santa Sé através do acordo missionário que lhe dava vantagens com o *banimento* das protestantes, numa colaboração direta entre Vaticano e Lisboa. Porém, não houve muita inovação em matéria de ensino-aprendizagem e usos linguísticos. Vários diplomas legislativos subsequentes publicados pelas autoridades portuguesas, apesar de, por um lado, favorecerem o ensino da LP, por outro, não deixam de fomentar a ideologia colonial e de restrição<sup>14</sup> (cf. Barbosa 1989: 108).

A ideologia restritiva é bem evidente na política de assimilação que o sistema adotara face às necessidades multifacetadas que tinha: a imposição da sua superioridade perante os indígenas e a necessidade de expandir a língua e cultura portuguesas. Neste contexto, o maior número dos moçambicanos não tinha acesso à aprendizagem. A minoria que conseguia estudar tinha muitas restrições em termos de progressão escolar. Esta mesma minoria tinha um objetivo e uma obrigação simultâneos de passar por uma metamorfose que a recriava como cidadãos portugueses e, logo, se distanciava da maioria negra. Isto fez com que, apesar de se ter decretado o ensino de Português, não se verificasse sucesso na sua aprendizagem.

Em meados do século XIX já havia uma imprensa em moldes oficiais, que proporcionou o aparecimento, em algumas regiões do país, de algumas publicações. De entre essas publicações, podem-se destacar o *Almanach Civil Eclesiástico Histórico Administrativo da Província de Moçambique* (1859), o *Jornal o Progresso* (1868), o *Africano* (1877), *O Distrito de Lourenço Marques* (1888), etc. (cf. Capela 2010: 149-151). Com a imprensa (que podia facilitar

---

<sup>13</sup> Indivíduos (de raça não branca) que, por terem aprendido o Português e assimilado algum *modus vivendi e operandi* dos portugueses, era-lhes reconhecido pelas autoridades portuguesas o direito de cidadania. Entre os primeiros assimilados moçambicanos podem-se indicar Rui de Noronha, os irmãos Albasini ou a família Estácio Dias.

<sup>14</sup> O carácter restritivo da educação colonial consubstanciava-se em grande medida nas estratégias que eram adotadas para o processo de ensino e aprendizagem, marcadas pelo uso da fêrula e dificuldade dos moçambicanos na progressão nas classes.



a impressão, publicação e circulação de jornais, revistas e mesmo livros para a aprendizagem), num contexto em que se clamava pelo ensino da LP, tendo em conta que a leitura é um excelente exercício, pode-se dizer que estavam criadas mais algumas das condições necessárias para aprendizagem da LP, em geral, e do seu vocabulário, em especial.

Todavia e, paradoxalmente, o contributo da imprensa nesta fase não se verificou devido ao já relatado carácter restritivo do ensino e da própria imprensa. Ou seja, a imprensa não abrangia as massas populares moçambicanas; daí frustrada a possibilidade de contribuir positivamente para o desenvolvimento da LP no seio dos indígenas. Aliás, segundo o mesmo Capela, a imprensa até então produzida era objeto de uma prévia censura, como forma de garantir que não fossem difundidas informações que pudessem pôr em causa o regime. Para além disto, ainda não focalizava como *sujeitos e objetos os africanos* (Capela, *op. cit.*), e por isso sem grandes efeitos no respeitante à aprendizagem da LP.

Com o desenrolar dos acontecimentos, no dealbar do século XX nasce em Moçambique uma imprensa à qual Capela chama de *africana*. Esta imprensa era produzida por moçambicanos<sup>15</sup>, para moçambicanos e tratando de problemas moçambicanos. Por vezes, era produzida em línguas moçambicanas, fazendo uma “propaganda a favor da instrução” (*op. cit.*: 146-151) que desempenhou um papel preponderante na sensibilização das massas. Mais ainda, constituiu uma forte pressão no seio do regime, no sentido de reconhecer a necessidade de educação dos moçambicanos.

A única entidade privilegiada para proporcionar a educação aos povos locais era o governo português, que certamente o ia fazer em sua língua. Assim, uma imprensa produzida por *africanos*, para *africanos* e tratando de problemas dos *africanos*, ainda que fosse, nalguns casos, em línguas moçambicanas, terá *frutificado* no que tange a dois pontos: a adesão à instrução em geral e à aprendizagem da LP, em particular, fornecidas pelos portugueses. Por isso, é legítimo afirmar que a necessidade de instrução e de aprendizagem da LP foi originalmente inculcada, com algum sucesso e em larga escala no seio dos falantes das línguas autóctones, pelos primeiros assimilados, através da imprensa, no passado século XX.

---

<sup>15</sup> Estes moçambicanos que faziam a chamada imprensa africana eram os poucos que tinham beneficiado da instrução em Português e, nalguns casos, atingido o estatuto de assimilados, embora descontentes.

### 1.3.2. Ensino da Língua Portuguesa entre 1945 -1975

No contexto em que se vivia em Moçambique até à década quarenta do século XX, fortemente timbrado pela necessidade de imposição linguística, cultural, social e ideológica do sistema colonial, ainda que em algumas circunstâncias de forma discreta e/ou disfarçada, nos poucos casos de ensino de LP o processo só podia ser feito por “imersão, sem se partir da língua materna” (Rodrigues 1991: 19). Apesar de se terem já provadas a importância e as vantagens de ensino de línguas por imersão, a relação de colonizador vs colonizado que se estabelecia entre as elites portuguesas e os moçambicanos frustrava todo o processo de aprendizagem da LP com base na imersão.

A partir dos anos 40, devido a vários fatores, destacando-se as reações da comunidade internacional e das Nações Unidas, o regime português teve que encontrar mecanismos para suavizar a sua atuação em Moçambique e em todas as suas colónias. Um dos mecanismos passava por melhorar a situação do ensino. Segundo José Capela, com a concordata e o acordo missionário, a igreja arrancaria para uma ação sistemática e determinada na área da imprensa e do ensino em geral em LP (Capela 2010: 146- 151). O exposto equivale, parcialmente, a dizer que os dois memorandos sobre o ensino em Moçambique permitiram uma primeira sistematização<sup>16</sup> do ensino, em geral e, em particular, da LP, para os indígenas locais.

Logo nas primeiras tentativas de sistematização, as dificuldades na aprendizagem e no uso da língua e do seu vocabulário foram notórias, devido ao estilo de ensino referido no parágrafo anterior. Sabe-se que em vários decretos e diplomas o governo preconizava a exclusão das LB dos aprendizes de Português. No entanto, “as estratégias de ensino de uma L2 não podem ignorar a LM em dois níveis: conteúdo e expressão, [aliás], (...) a LM capacita [o aprendiz] para se orientar e fornece-lhe um conceitual com o qual ele constrói os seus novos pensamentos” (Gonçalves 1991: 72- 73). Esta situação que marcou o ensino teve, seguramente, o seu contributo para o (in)sucesso na aprendizagem do Português e do seu vocabulário.

Reitere-se que apesar de vários instrumentos aprovados a favor da instrução em Português, para um território vastíssimo como o moçambicano as escolas que existiam não eram suficientes para proporcionar um ensino da LP abrangente. Por isso, os moçambicanos só se

---

<sup>16</sup> Originalmente, a instrução tinha como objetivos cristianizar e civilizar os indígenas até atingirem o estatuto de cidadão, através da assimilação; daí o seu caráter demasiado restritivo. No entanto, a partir dos anos 40, ainda que visasse melhor comunicação em todas as incursões coloniais, o ensino não tinha como objetivo somente a (trans)formação do indígena em português, mas sim a sua educação como cidadão com direito à instrução.

comunicavam entre eles em suas línguas e, porque as relações com os portugueses não eram as melhores, a comunicação em LP era utópica. Apesar dos objetivos de instruir os moçambicanos “o sistema público de ensino (...) para além de apresentar uma rede escolar insuficiente era ineficaz e ineficiente [e isto] constitui a causa para a frustração das aspirações dos africanos” (Uaciquete 2010: 13).

Sendo assim, até aos anos 50, o número de falantes de Português continuava irrisório. Num universo de cerca de seis milhões de moçambicanos, e com a língua a somar meia dezena de séculos no território, apenas 4555 eram assimilados (cf. AAVV 1984: 25), ou seja, comunicavam em LP. Apesar de várias políticas de viabilização da educação dos moçambicanos, este cenário linguístico estará na origem do fraco desempenho linguístico dos falantes moçambicanos em Português e, por isso, é relativamente recente o uso consistente e consciente de LP por parte dos moçambicanos.

Até à data, como já se referiu, a missão de educar o indígena tinha sido confiada às missões religiosas, cujo objetivo primordial era cristianizar os povos e não tanto *educá-los*. Assim, ensinar a LP constituía um objetivo secundário camuflado em sagradas escrituras e imposto direta<sup>17</sup> ou indiretamente pelo governo colonial aos missionários e aos aprendentes. Neste âmbito, por mais que existissem várias missões religiosas, as católicas detinham o monopólio do sistema educativo, em detrimento das missões protestantes. No entanto, a igreja católica, devido aos dois acordos acima mencionados, servia mais os interesses do sistema, sem pôr em causa os seus projetos, mas relegando para o último plano as verdadeiras necessidades dos aprendentes.

Por isso, segundo afirma Gonçalves (2010: 21), “devido [a esta] dinâmica social e política que caracteriza a história da língua portuguesa em Moçambique, até finais dos anos 70, não existia ainda no país uma comunidade de falantes de Português estabelecida, pelo que até essa altura, não estava ainda formada uma variante *nativizada* desta língua”. Isto significa que ainda eram poucos os moçambicanos falantes de Português e, como consequência, de uma forma geral, nada se salientava como característica típica do PM; os poucos falantes eram herdeiros diretos dos portugueses e esforçavam-se por falar como europeus para assegurar o estatuto de cidadãos, ou somente para atestar publicamente conhecimentos de Português.

---

<sup>17</sup> Vejam-se os diplomas legislativos 167 e 168 de 3 de Agosto de 1929, publicados no *Boletim Oficial de Moçambique* nº 31, nos seus artigos 2º e 6º, já citados neste trabalho.

A situação viria a conhecer uma mudança decisiva e favorável ao ensino-aprendizagem da LP com a fundação do principal movimento de luta contra as injustiças coloniais (Frelimo), que culminou com a independência do país. Embora o maior número dos seus dirigentes fosse constituído por falantes da língua inglesa, no congresso de fundação da Frelimo (1962) decidiu-se o uso do Português como LO do movimento para garantir a comunicação e a união entre os moçambicanos. Sendo LO, devia ser usada por todos para tratar de assuntos de todos, embora nem todos a falassem.

Assim que nasceu o movimento-mãe a favor dos interesses moçambicanos e adotada a LP como instrumento privilegiado de comunicação, estavam criadas as bases sólidas para a aprendizagem do Português pelo povo local. Com efeito, durante a guerra de libertação, a propaganda política, os textos de esclarecimento e consciencialização, os programas da rádio, a expressão no seio do exército, da administração, as práticas de escolarização nas zonas libertadas eram feitos em Português (cf. Ferreira 1987: 251). Com o uso e a auto obrigação de usar o Português, para tratar de assuntos que lhes diziam respeito, deu-se lugar a uma exposição dos indivíduos à língua, ainda que insignificante, e com características moçambicanas.

Tomada a decisão de usar a LP nos termos expostos, começa-se a enraizar a consciência da importância que a mesma viria a ter no seio dos moçambicanos, ainda que se continuasse sob o regime colonial. Durante os 10 anos de luta pela independência, a LP foi desempenhando um papel preponderante para viabilizar a conquista da soberania do povo, ou seja, com o uso da língua, os povos podiam fazer ecoar os seus clamores com sucesso. Tratava-se, na altura, da única língua *escolarizada* através da qual todas as populações de diferentes etnias se podiam entender (cf. Ferreira 1987: 252), razão pela qual na hora da Independência não houve dúvidas na escolha do Português como língua a usar doravante.

Proclamada a Independência e alcançada a soberania, nascia a nação moçambicana e logo a Frelimo, único representante do povo e das suas aspirações, deliberou a favor do uso da LP como LO. Assim, o idioma que antes era concebido como língua do colonizador tornava-se num instrumento imprescindível para o sucesso perante os desafios que se colocavam à Frente e a todo o povo. Assim se fazia jus às palavras de Amílcar Cabral que afirmara: “o colonialismo não só tem coisas que não prestam (...), o Português é uma das melhores coisas que os tucas nos

deixaram (...)” (*op. cit.*: 249-250), em plena consciência de que o inimigo era apenas o regime, tal como dizia Machel<sup>18</sup>.

A partir de todos os fatores que foram anteriormente arrolados – de que se destacam os problemas do ensino no período colonial, as dificuldades incomensuráveis na aprendizagem da LP, a ação da imprensa dita africana, feita sobretudo pelos assimilados, os acordos entre Portugal e a Santa Sé, as reações de organismos internacionais a favor da descolonização e educação dos povos colonizados, a fundação da Frelimo e a conceção do Português como sua LO, a proclamação da Independência e a definição da LP como a LO da nova nação –, pode-se considerar que o povo moçambicano começa, de forma geral, a identificar-se com o Português a partir de 1975 (cf. Gonçalves 2010: 27).

Entretanto, o sentimento de pertença da LP é que viria a galvanizar paulatina e decisivamente o ensino-aprendizagem da língua no seio da população negra moçambicana. Todavia, ainda não se falava de uma estratégia específica para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário. Aliás, o sistema de ensino nos primeiros anos, só se podia basear em programas e materiais herdados do sistema colonial então deposto. Por isso, embora não tivesse havido um “copy past” total, os aspetos linguísticos focalizados não foram muito diferentes. Perante a nova realidade, tornou-se necessária a definição de programas e políticas que permitissem a alfabetização dos moçambicanos com recurso à língua que já era de todos.

#### **1.4. Ensino-aprendizagem do Português depois da Independência**

É certo que durante muito tempo, mesmo durante a luta de libertação de Moçambique, o regime colonial português, nas escolas direta ou indiretamente por si tuteladas procurou difundir a língua e a cultura portuguesas, educando o indígena para se (trans)formar em cidadão português. Deste modo, nasciam no seio do povo alguns cidadãos (operários, soldados, etc.) que orgulhosamente, como resultado da domesticação por que passaram, se sentiam portugueses, linguística, cultural e socialmente (cf. Rodrigues 2007: 54). O (in)sucesso desta política, no que tange aos seus objetivos, deve ser abordado tendo em conta o facto de se ter associado o ensino à ambição capitalista de então.

---

<sup>18</sup> Samora Machel e Amílcar Cabral foram atores principais da luta de libertação nos seus respetivos países de origem e, por isso, fontes de inspiração dos respetivos povos.

Aliás, perpetuando-se as consequências do fraco empenho do sistema colonial em política linguística favorável (cf. *supra* Fonseca, 1.2. § 6),

(...) a fraca difusão do Português em Moçambique reside na definição tardia de uma política educacional para as colónias portuguesas. Com efeito, só em 1930 é promulgado o Acto Colonial que regula a relação de Portugal com as suas colónias e é criado um instrumento legal da política colonial para a educação. Impondo a LP como o único instrumento de ensino (Gonçalves 2010: 29).

Não tendo havido desenvolvimento linguístico pelo contacto entre portugueses e moçambicanos, como seria expectável, a única alternativa no contexto da recém-nascida nação, era fomentar a aprendizagem da LP através do sistema de ensino, adotando várias estratégias.

Já no período pós-independência, as questões de ensino e de aprendizagem da LP ganharam novos contornos. Houve uma alteração e uma transferência quase automática de objetivos no que respeita ao ensino e à aprendizagem do idioma que antes era do dominador. Os objetivos já não passavam pela difusão da língua e cultura lusitanas para “aportuguesar”, mas pela instrução e através da LP aceder à ciência para o desempenho de diferentes funções úteis à sobrevivência da jovem nação. Estes objetivos impuseram certas mudanças, quer ao nível do ritmo de aprendizagem, quer ao nível de cobertura da rede escolar, quer ainda ao nível de políticas e estratégias de ensino.

Embora aquando da proclamação da Independência e da constituição da República Popular de Moçambique (1975), os documentos oficiais<sup>19</sup> não indicassem nenhuma LO do novo estado, tendo sido adotado o Português de forma *impositiva* (Santana 2010: 58), alguns autores apontam para aspetos que jogavam a favor da LP. Recorde-se que, aquando da fundação da Frelimo – movimento-mãe do povo moçambicano –, o idioma lusitano foi tomado como instrumento de trabalho e de comunicação, devido às grandes facilidades que o mesmo oferecia em termos de unidade nacional, embora falado por um número reduzido de moçambicanos.

Mesmo depois da conquista da Independência, o movimento continuou oficialmente a liderar os destinos do povo, o que implicou a continuidade e a consolidação do estatuto de LO do Português, não só para o movimento, mas também para o povo. Durante os primeiros anos de Independência, perante as dificuldades de diversa natureza que o país enfrentava, a educação,

---

<sup>19</sup> De acordo com Santana, o Português aparecerá oficialmente documentado como LO apenas na reformulação do texto constitucional publicado em 1990.

quer a nível de recursos humanos e materiais, quer a nível político e ideológico, baseava-se em instrumentos orientadores inicialmente usados nas zonas libertadas.

Manuel Ferreira, citando Fernão Ganhão<sup>20</sup>, justifica a oficialização da LP nos seguintes moldes:

Teria sido impossível que em 25 de Junho de 1975 se tivesse escolhido uma das várias línguas moçambicanas, para língua nacional porque as querelas que traziam fariam decerto, perigar a existência do estado uno, teriam impossibilitado a unidade que criámos no seio do nosso partido e impedido as vitórias que já alcançámos na edificação das bases materiais e ideológicas para a construção da sociedade socialista (Ganhão *apud* Ferreira 1987: 252).

Efetivamente, a Frelimo, em Novembro de 1975, decidira incentivar e fomentar a adesão dos cidadãos moçambicanos à aprendizagem do Português e à alfabetização através do ensino e da rádio. Assim, falantes somente das LB tomariam a LP como sua. Houve esforços no sentido de se educar a nação com recurso ao Português, o que, por um lado, constituiu uma estratégia para facilitar a educação e, por outro, uma forma de garantir a difusão da LP. Tais esforços consistiram na organização e planificação a nível do sistema, de recursos materiais e humanos (cf. Ferreira 1987: 253-257).

Em face da nova realidade moçambicana, introduz-se oficialmente em 1983 o Sistema Nacional de Ensino (SNE), através de uma carta intitulada *Linhas Gerais do SNE*, tendo como objetivo a formação do Homem Novo (cf. Artigo 4º da Lei 4/83. Anexo 5) capaz de satisfazer os interesses do país. Este sistema em vigor foi conhecendo, de 1983 para cá, algumas modificações e inovações, todas com o objetivo de melhorar as condições de aprendizagem, merecendo destaque a reforma de 1992 (marcada pela adequação do SNE às novas aspirações de uma economia do mercado capitalista e de um estado multipartidário) e a de 2005 (marcada pela introdução, em regime experimental, das LB no ensino primário) (cf. Uaciquete 2010: 16- 18).

Até então, os moçambicanos consideravam a LP como sua, embora com algumas reservas resultantes, sobretudo, da fraca cobertura escolar e, por conseguinte, da pouca difusão da informação e da língua. Mesmo assim, os falantes da língua que a “assumem com toda a dignidade e naturalidade (...) privilegiando-a, dando-lhe um estatuto nobre ao tempo que a vão modificando, tornando-a totalmente sua (...), modificam-na (...) adaptam-na ao seu universo (...) e transformam-na no plano da oralidade e da escrita” (Ferreira 1987: 269). Neste âmbito, as circunstâncias de aprendizagem e uso condicionam o desenvolvimento do vocabulário.

---

<sup>20</sup> Fernão Ganhão era na altura o Reitor da maior instituição de ensino superior em Moçambique (a actual Universidade Eduardo Mondlane) e que *presenciara* todo o processo de luta de libertação ao lado da Frelimo.

Leite (1987), considerando que “a língua passa a ser nossa a partir do momento em que falamos e reconhecemo-la” como nossa, postula que o falante moçambicano de Português L2 comete desvios em confronto com a norma do PE, dependendo do elevado ou baixo nível de escolaridade (Leite 1987: 497-498). Esta posição deixa claro que a proficiência no uso da LP depende sobremaneira da escolarização. Ou seja, a escola é a principal entidade reconhecida seja pelo governo, seja pela sociedade, para viabilizar a sua aprendizagem. Ainda nas entrelinhas do excerto, pode-se entender que a própria realidade linguística moçambicana impõe certas mudanças na estrutura da LP, como resultado do cruzamento com as várias LB.

A linguista Hildizina Dias, professora do Instituto Superior Pedagógico de Maputo (atual Universidade Pedagógica de Moçambique), afirma que o Português, em Moçambique, tem sido influenciado pelas LM dos cidadãos, no que tange à altura, intensidade, entoação, etc.. Sendo assim, podem-se prever algumas alterações e dificuldades na aquisição do vocabulário. Segundo a autora, as áreas da sintaxe, da morfologia, da semântica e do léxico são as que têm conhecido alterações dignas de referência (cf. Dias 1991: 37- 38). No entanto, mesmo com muitas dificuldades, é também digno de referência o esforço titânico com que os moçambicanos, quer a nível institucional, quer a nível individual, pretendem aprender e falar o Português.

Assim, ensinar Português em Moçambique implica ensinar todos os aspetos que dizem respeito à língua. Vários contributos para o processo de ensino das línguas e das LE/L2 em particular, apontam para o ensino do vocabulário como sendo um dos aspetos imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem e uso eficazes do Português, apesar de não haver grandes desenvolvimentos em termos de estratégias que privilegiem a aquisição e desenvolvimento do vocabulário no seio dos aprendentes de L2, como é o caso dos moçambicanos. A falta de tais estratégias e os procedimentos herdados das várias abordagens metodológicas do ensino da L2/LE constituem os grandes problemas de aprendizagem.

O ensino-aprendizagem da LP em Moçambique, desde o período colonial até à contemporaneidade, nunca conheceu estratégias explícitas que permitissem o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa através do ensino do vocabulário. A realidade moçambicana também foi basicamente marcada pela deificação dos aspetos gramaticais, típica da Metodologia Tradicional, em detrimento dos aspetos lexicais. Mesmo com os avanços<sup>21</sup> que

---

<sup>21</sup> Recorde-se que desde a Metodologia Tradicional até à Metodologia Comunicativa, o vocabulário nunca conheceu avanços consistentes para o seu desenvolvimento através do ensino.



ao longo do tempo foram sendo alcançados, os mesmos nunca foram concebidos de forma explícita para valorizar o vocabulário na aprendizagem da L2 e definir métodos capazes de o desenvolver. Por isso, esta área carece de uma teorização e aplicação de métodos e estratégias claras para o seu desenvolvimento; ou melhor, é necessária uma planificação a todos os níveis (sistema, escolas, professores, alunos, etc.), que lhe confira o seu valor na aprendizagem da língua, pois este défice põe em causa o sucesso da sua aprendizagem, tal como se pode compreender a partir dos dados que a seguir serão apresentados e analisados.

## Capítulo II

### 2. Trabalho de campo: inquérito linguístico

Para a prossecução do presente trabalho, mostrou-se imprescindível a recolha de dados sobre o ensino-aprendizagem do vocabulário nas camadas profissional e estudantil<sup>22</sup> às quais se fez referência na parte introdutória. O inquérito visava sobretudo colher informação sobre a opinião dos alunos e professores acerca da importância do vocabulário, das circunstâncias em que o mesmo é ensinado e aprendido, das estratégias para tal usadas e dos aspetos linguísticos privilegiados na aprendizagem de uma palavra, cuja pertinência já Varrão (séc. I a. C) atestava ao considera-la “como uma espécie de átomo da língua, átomo esse que apresenta formas variáveis” (Marçalo 2009: 55). Por isso, o inquérito foi elaborado tendo em conta todos estes assuntos que se julgam pertinentes para o conhecimento, desenvolvimento e uso das unidades lexicais com autonomia e convicção.

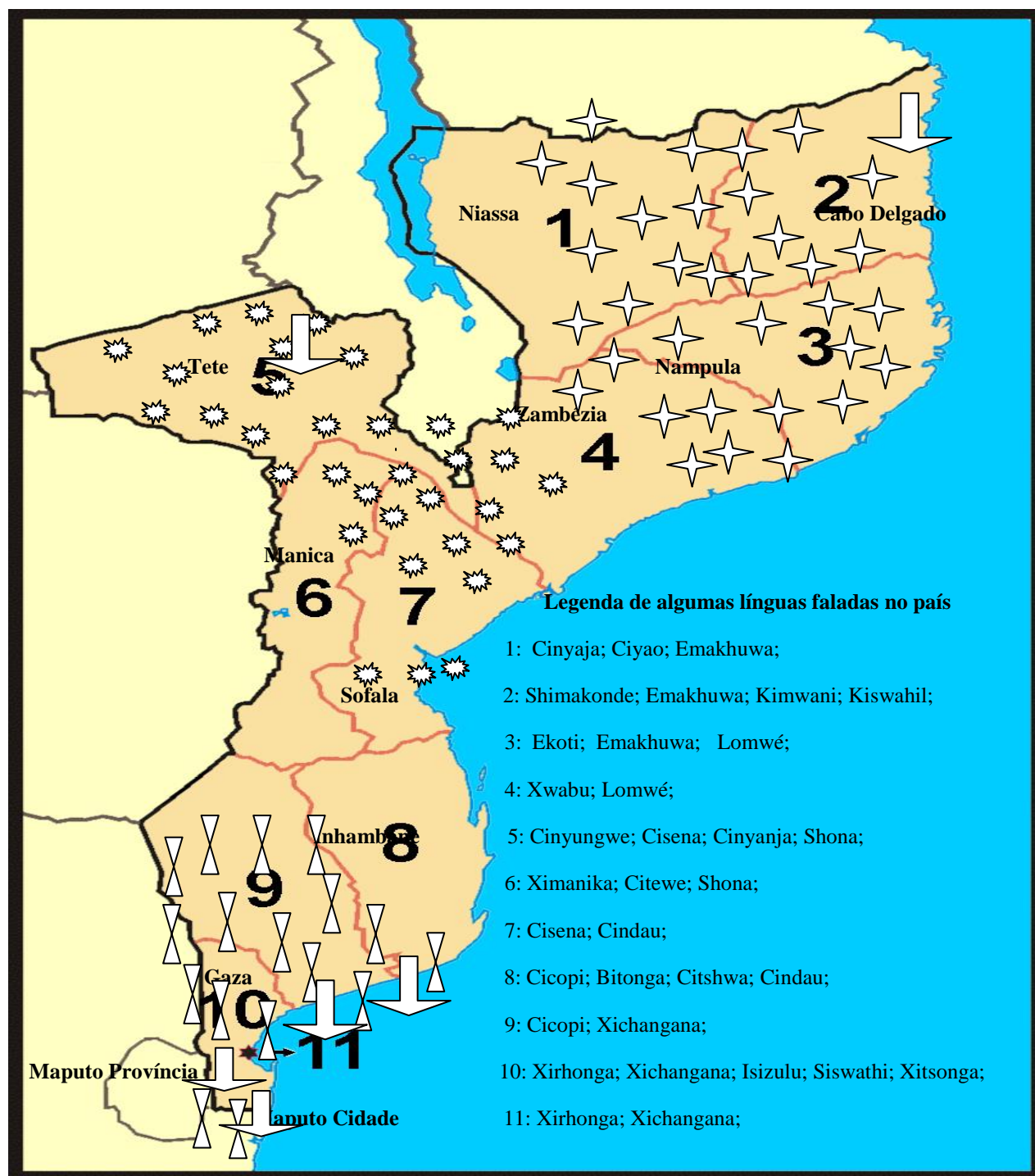
O trabalho de campo jogou um papel deveras importante para esta dissertação ao proporcionar dados de natureza prática fornecidos por fontes primárias (alunos e professores), verdadeiramente envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem do vocabulário. São fontes que vivem todas as dificuldades e todos os (in)sucessos do processo. Portanto, com o objetivo de conferir um carácter teórico-prático a este trabalho, os dados fornecidos por estes falantes foram indispensáveis. No total, foram inquiridos 281 alunos e os respetivos professores, em número de 7. Devido a dificuldades de vária natureza, não foi possível conseguir dados de todas as 11 províncias do país. Assim, pautando pela fidedignidade de fontes e dados, optou-se pela consideração, estudo e apresentação de informação referente às províncias de Maputo, Maputo cidade, Gaza, Inhambane, Tete e Cabo Delgado (Mapa I<sup>23</sup>).

---

<sup>22</sup>O público-alvo para este estudo — ao qual se aplicou o inquérito — é constituído por alunos e professores do ensino secundário.

<sup>23</sup> O Mapa I é referente à distribuição linguística em Moçambique e às províncias onde se aplicou o inquérito.

**Mapa I: Distribuição linguística em Moçambique e regiões inquiridas**



A ortografia das LB é a reconhecida pelo Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas (cf. nota de rodapé nº 5).

Zona onde se fala ou comunica em Xichangana
  Zonas onde se fala ou comunica em Emakhuwa
  Zonas onde se fala ou comunica em Cisena
  Cobertura da língua oficial, a L2 – Português
  Províncias inquiridas

O estudo de dados de 7 professores deveu-se ao facto de se pretender verificar até que ponto as respostas dos alunos coincidiam com as dos seus docentes; portanto, o número de turmas coincide com o de professores, tendo sido excluídos dados de outros professores que se ofereceram para colaborar. Em termos sociolinguísticos, apesar de em cada região serem falados idiomas diferentes, os mesmos têm muitas semelhanças<sup>24</sup>, o que permite, na maior parte dos casos, uma comunicação fácil entre os respetivos falantes. Aliás, algumas línguas (Xichangana, Emakhuwa e Cisena) são faladas em quase todas as províncias das respetivas região<sup>25</sup> (Mapa I). Vejam-se os dados dos seguintes quadros relativos ao inquérito (vd. Anexo 2).

#### Quadro I: Inquérito aplicado aos alunos

Inquérito	Respostas mais marcadas	Respostas %
1	O vocabulário é indispensável para uma comunicação e aprendizagem fáceis e bem-sucedidas	88.96%
2	Sim, mas é difícil aprender uma palavra	18.14%
	Sim, é necessário e é possível aprender o vocabulário	89.3%
3	Quando queremos compreender um texto	67.25%
	Só aprendemos o vocabulário dentro de uma aula de leitura	31.31%
4	Sinónimos e antónimos	42.7%
	A origem da palavra (radicais, afixos, composição...)	33.09%

#### Quadro II: Inquérito aplicado aos professores

Inquéritos	Respostas mais marcadas	Respostas %
1	Sim, o vocabulário é indispensável para uma comunicação e ensino/aprendizagem fáceis e bem-sucedidos	90%
2	Sim, mas é difícil ensinar ou aprender uma palavra (vocabulário)	20%
	Sim, mas faltam estratégias predefinidas para tal	90%

<sup>24</sup> Nas regiões centro e sul, por exemplo, a língua Cinyungwe, Cisena e Citewe têm muitas semelhanças e o mesmo para o Xirhonga, Xichangana e Cithswa.

<sup>25</sup> O Xichangana é quase falado e entendido por habitantes das 4 províncias no sul do país; o Cisena no centro e Emakhuwa, no norte.

3	Sempre que achar oportuno, porque ninguém se interessa em ensinar ou aprender vocabulário	70%
	Nunca, porque o vocabulário não ocupa lugar de relevo nos programas de ensino	20%
4	Quando estiver agendado no plano semanal ou quinzenal	20%
	Só dentro de uma aula de leitura	70%
	Quando estiver a preparar um teste	20%
	Em qualquer circunstância	
5	Sinónimos e Antónimos	80%
	A origem da palavra (radicais, afixos, composição...)	60%
	Flexão da palavra e a sua combinação com as outras	30%
	Outros	

### 2.1. Leitura dos dados

Os dois quadros apresentados espelham a realidade que se vive no seio dos estudantes e docentes do ESG em Moçambique no que tange ao ensino-aprendizagem do vocabulário, com que se configura a realidade e comunica verbalmente. Por um lado, sendo o vocabulário indispensável para a comunicação, não há dúvidas sobre a sua importância. Por outro, sendo a escola que, através do ensino, deve garantir a aprendizagem da LP como L2, há obviamente, tal qual referido atrás, que se dar a devida relevância ao que na língua tem importância *cardinal* – o vocabulário – em oposição às abordagens tradicionais.

É fazendo jus à ideia sobre a indispensabilidade do vocabulário que os alunos (88.96%) e professores (90%) reconhecem e afirmam que *o vocabulário é indispensável para uma comunicação e ensino-aprendizagem fáceis e bem-sucedidos em e do Português*<sup>26</sup>. Este reconhecimento patente nas respostas ao inquérito é inversamente proporcional à prática nas escolas. O facto espelha um desconcerto entre os agentes envolvidos no processo e os instrumentos orientadores. O desconcerto ora referido, no cômputo geral, pode ser uma das principais causas do insucesso na aquisição e desenvolvimento da competência vocabular e consequentemente linguístico-comunicativa dos alunos moçambicanos.

<sup>26</sup> Cf. Quadros I e II, e o Anexo 2.

O que sustenta a existência de um desconcerto entre a sociedade e os programas é o facto de, apesar de alunos e professores serem unânimes quanto à imprescindibilidade do vocabulário na vertente prática do ensino, estas entidades mencionam realidades escolares que põem em causa a proficiência vocabular dos alunos. Destes, 67.25% apontam para o facto de aprenderem o vocabulário quando querem interpretar textos e 31.31% em aulas de leitura ou de compreensão. De entre os professores, 90% indicam a falta de estratégias predefinidas para ensinar o vocabulário, 70% ensinam-no quando consideram oportuno e 20% não o ensinam, porque não ocupa lugar de relevo nos programas de ensino (cf. Quadros II e II).

Como se pode depreender, numa visão geral o ensino-aprendizagem do vocabulário fica refém de outras aprendizagens – leitura, compreensão de texto, etc. – e não como foco da aula. A falta de estratégias predefinidas, o facto de o ensino depender de opções do professor e a sua secundarização (cf. Nhampule e Moreno 2004: 98) nos programas ilustram as fragilidades no tratamento desta componente fulcral da LP. Sendo verdadeiras as informações dadas pelos alunos e professores, também é verdade que nelas residem algumas das principais causas das dificuldades que enfermam os alunos. É que só com uma atividade rigorosamente desencadeada sobre vários aspetos linguísticos relacionados com o vocabulário é que se pode atingir o sucesso.

Para a maior parte dos agentes (90% dos professores e 89.3% dos alunos), é consensual a possibilidade e a necessidade de ensinar e aprender as palavras (o vocabulário). Isto é mais um posicionamento que reflete o otimismo dos sujeitos, embora frustrado pelas diversas dificuldades que atingem substancialmente o processo. Nas respostas dadas ao inquérito é detetável a insuficiência das atividades para a aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário dos alunos, sendo necessário que se faça mais alguma coisa. Contudo, não bastam as boas vontades de professor e aluno. É preciso que sejam acionados mecanismos favoráveis desde a macro até à microestrutura do SNE.

Quanto aos aspetos linguísticos privilegiados, seja pelos professores ou alunos, destacam-se a sinonímia, a antonímia e a formação de palavras<sup>27</sup> (42.7% e 33.09% de alunos, e 80% e 60% dos professores). Ora, os aspetos abordados são naturalmente importantes em aulas de vocabulário, mas por si só insuficientes. Aliás, numa visão didática das línguas, Coménio<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Atente-se nos Quadros I e II, e nos inquéritos em Anexo 2.

<sup>28</sup> Considerado o pai da didática das línguas. João Amós Coménio, natural da Morávia, atual República Checa, nasceu em 1592 e morreu em 1670 em Amesterdão, tendo deixado várias obras, de que se destaca *a Didática*

demonstra a necessidade de uma abordagem holística no ensino da língua, ao defender o ensino de tudo “quanto necessário”, para conferir competência ao aprendente duma língua de cobertura nacional, como a LP (Coménio 1996: 331). Tratando-se do vocabulário, o exposto corresponde a defender que aquela componente linguística deve ser ensinada também de forma holística para se atingir o sucesso.

A leitura dos dados permite detetar que há muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário nas escolas moçambicanas. Os mesmos dados levam a sublinhar quatro aspetos que se afiguram como principais óbices ao processo, levando a um insucesso contagiante na cadeia escola → professor → aluno → sociedade. Esta realidade, que não raras vezes é interpretada como fenómeno linguístico de variação, constitui antes o cúmulo de uma claudicação na abordagem do ensino; portanto, é uma insuficiência de aprendizagem e não variação propriamente dita. Ou, mesmo chegando a sê-lo, é condicionada pelas circunstâncias de aprendizagem da LP.

Os quatro aspetos destacados são os seguintes:

- a) A incongruência entre o sentimento dos alunos e professores sobre a importância do vocabulário e a realidade do ensino moçambicano.
- b) A falta de estratégias predefinidas e de programas que favoreçam explicitamente o ensino, aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário.
- c) A dependência da aprendizagem do vocabulário de outras atividades tais como a da leitura.
- d) A limitação da aprendizagem do vocabulário aos aspetos de sinonímia, antonímia e formação, em detrimento de outros aspetos importantes sobre as palavras.

Como se pode concluir, há muitos outros elementos linguísticos que ficam de fora no ensino e aprendizagem do vocabulário, isto é, não basta aprender os sinónimos e antónimos das palavras e a sua formação (cf. Nhampule e Moreno 2004: 68); há que considerar, por exemplo, o seu uso para a efetivação da função de comunicação, porque se aprendem as palavras e as línguas com o fim último de comunicar oralmente ou através da escrita<sup>29</sup>. O uso correto das palavras implica dominar o seu significado e sentidos, a sua combinação, a sua flexão e a

---

*Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, com que Coménio demonstra claramente o seu comprometimento na formação do indivíduo.

<sup>29</sup> A oralidade e a escrita são as principais formas de usar a língua e de comunicação. A oralidade, em termos linguísticos, antecede a escrita, sendo por isso importante dominá-la, para se atingir a literacia.

capacidade de atualização criativa. Ademais, o conhecimento de todas estas vertentes deve consistir em aspetos práticos e não teóricos da língua.

## **2.2. Apreciação dos atuais programas de ensino**

Os atuais programas de ESG apresentam, entre outros itens, os objetivos, finalidades, conteúdos e sugestões estratégicas. É com base nestes itens que se vai analisá-los com o intuito de verificar como está prescrito o ensino do vocabulário nos mesmos instrumentos, tendo em conta que um programa de ensino é um instrumento fundamental que orienta todo o tipo de aprendizagem e sobretudo de uma L2, neste caso o Português para moçambicanos. Qualquer plano ou programa de ensino deve ser norteado pelas necessidades das pessoas a quem o processo beneficia. Os possíveis erros na sua conceção devem merecer uma especial atenção em função dos resultados, de modo a que sejam objetos de uma correção.

Entretanto, a LP aparece definida, no PCESG, como sendo “a língua oficial e de ensino que visa desenvolver competências (linguística e comunicativa) que permitam ao aluno uma integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo” (cf. Anexo 3). Esta definição deixa transparecer o valor do Português para os moçambicanos. É através dele que os cidadãos se deverão enquadrar no seu meio e no mundo, funcionando como meio de acesso à ciência e à tecnologia. O reconhecimento desta verdade ao nível central e da programação do ensino moçambicano é um facto que, com certeza, joga a favor do ensino-aprendizagem da LP.

Esta ideia de valorização do idioma que une linguisticamente os falantes das diferentes LB é fortemente manifestada na carga horária reservada àquela área de conhecimento, por semana. Trata-se do facto de a disciplina de Português ser lecionada em todas as classes (8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>) e em todas as áreas (área de letras e de ciências) do ESG, sendo que por semana são reservados, para a disciplina, 4 tempos lectivos (45’ cada) no primeiro ciclo e 5 no segundo. Este facto elucida claramente o objetivo de munir os alunos de ferramentas que lhes permitam fazer uso adequado da LP no seu dia-a-dia, de forma autónoma e eficazmente acertada, sobretudo na oralidade (cf. PCESG do Ministério de Educação e Cultura de Moçambique: 77- 78).

De uma forma explícita, a nível das finalidades educativas, quer para o 1º, quer para o 2º ciclo do PCESG consta como objetivo geral a atingir, a necessidade de até ao fim de cada um, os alunos serem capazes de “comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua portuguesa” (*op.*



*cit.*: 20-22). Conforme se pode constatar, a nível conceitual e de finalidades, o ensino-aprendizagem do Português está postulado e bem fundamentado. Porém, o ensino do vocabulário só pode ser considerado documentado, neste sentido, se se considerar que a aprendizagem da língua passa pela aquisição do seu vocabulário. Só tomando esta perspetiva é que se inclui a componente *vocabulário* como prevista para aquele nível.

No que diz respeito às competências, de acordo com o mesmo documento, a nível do ESG a disciplina de LP visa desenvolver nos alunos competências que lhes permitam: (a) usar o Português de forma interativa, de modo a ter uma participação ativa, reflexiva, moral e civicamente correta em contextos sociocultural, político e económico do país e do mundo; (b) comunicar-se fluentemente, oralmente e por escrito; (c) usar a LP para compreensão da realidade, ter acesso ao conhecimento e à informação, explorando as TIC e promovendo o espírito de unidade nacional; (d) desenvolver o hábito e o gosto pela leitura em LP; e (e) utilizá-la como meio de intercâmbio de obras literárias de autores da CPLP (cf. *op. cit.*: 38- 52).

Apesar de ter havido algumas alterações nos programas de ESG, de 2007-2010, não houve mudanças assinaláveis em termos de objetivos e conceção da LP no ensino. O que se salienta é a inclusão de novos conteúdos com vista a conferir maiores habilidades para a vida aos alunos, através dos chamados temas transversais que se intercalam com os temas referentes à literatura e ao funcionamento da língua (cf. o programa da 8ª classe em Anexo 4). Portanto, tudo é feito em termos de programação para capacitar os alunos a enfrentarem a vida com sucesso; todavia, no que diz respeito ao uso do Português, sem intenções de depreciar os atuais instrumentos, continua-se a falhar por não se focalizar o ensino do vocabulário da língua.

Analisando minuciosamente, quer a conceção que se tem da LP, quer os objetivos gerais do ensino, quer ainda as competências que se pretendem inculcar aos alunos do ESG com a disciplina de Português, nota-se que todos convergem direta ou indiretamente para a finalidade de permitir que os estudantes façam o uso adequado da LP na sociedade (família, escola, comunidade, emprego, etc.). Entretanto, se se analisar mais profundamente esta finalidade pode-se diagnosticar que os alunos, aprendentes de LP como L2 em causa, precisam de ser ensinados e de aprender o *vocabulário*, entendido *stricto sensu* como palavras conhecidas e usadas pelos indivíduos numa sociedade.

Já no que tange aos conteúdos programáticos que deverão ser executados para a prossecução das finalidades anunciadas, o departamento do ESG do Ministério de Educação e

Cultura, através do órgão que tutela a disciplina de Português, concebeu e publicou o quadro dos conteúdos a serem tratados em cada ciclo e em cada classe. Trata-se de aspetos linguísticos (matérias) e das respetivas estratégias que os professores e alunos devem observar e/ou cumprir nas escolas, nos diferentes níveis de ensino. As estratégias restringem-se, porém, ao contexto da escola, aos agentes que estão diretamente envolvidos. No entanto, para um desenvolvimento da língua e do seu vocabulário, há que considerar o contributo da sociedade.

No que diz respeito às estratégias, merece destaque a orientação para um ensino cujo “currículo (...) coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, actuando como sujeito activo na busca de conhecimento e na construção da sua visão do mundo” (programa da 8ª, pp. 6-8). Esta abordagem enquadra-se numa pedagogia/didática ou metodologia comunicativa que, nos últimos anos, tem sido recomendada para a aprendizagem da L2. Aliás, a abordagem é muito adequada, uma vez que o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem é quem melhor sabe das suas necessidades vocabulares; ele saberá como dosear esforços para poder conhecer cada palavra, sem dispensar, obviamente, a orientação do professor.

Os conteúdos programáticos (matérias) gravitam, *grosso modo*, em torno de dois domínios principais, a saber: o do funcionamento da língua e o da literatura em língua portuguesa (ver o Anexo 4: programa de ensino de Português 8ª). No que diz respeito às palavras, de forma menos explícita – que não se entende se se trata de aula de vocabulário, semântica, sintaxe ou outro assunto – encontram-se as seguintes matérias<sup>30</sup>: semântica lexical, relações semânticas, lexicografia, significação lexical, neologia, estruturas lexicais, identificação de (sub)classes de palavras, paradigmas da flexão nominal, adjetival e verbal, estruturas das combinações/ordem das palavras, regência verbal (*op. cit.*: 26), entre outros aspetos sintáticos da palavra, esquecendo-se a sua forma, sem a qual todos os outros conhecimentos sobre a palavra ficam comprometidos.

Os aspetos previstos até podiam satisfazer as necessidades vocabulares dos alunos. Mas o primeiro constrangimento que se coloca para tal sucesso é o facto de os mesmos estarem distribuídos por classe. Ou seja, sistematicamente, numa classe, as palavras não são ensinadas de forma holística. Com efeito, os alunos desenvolvem alguns aspetos vocabulares de algumas palavras em cada classe; assim, a aprendizagem fica incompleta, quer numa, quer noutra. Neste

---

<sup>30</sup> Pode-se verificar melhor a disposição dos conteúdos programáticos do ESG, nos respetivos programas em anexo (Anexos 3 e 4).

âmbito, os alunos desenvolvem um conhecimento fragmentado e difícil de relacioná-lo sobre as palavras. Parece ideal que se aprenda tudo sobre a palavra ou um tipo de palavras, numa classe, sem se vedar que os mesmos aspetos sejam repetidos em outras.

Por exemplo, no que diz respeito à aprendizagem do substantivo, os programas preconizam basicamente o ensino de aspetos de flexão (inteiramente relacionados com a gramática). Ademais, os conteúdos programáticos conduzem a uma abordagem muito fragmentada: na 8ª classe, apenas no ponto 5.2 se orienta o ensino da *formação das palavras- prefixos e sufixos*; na 9ª, também no ponto 5.2, a *formação de palavras compostas- aglutinação e justaposição* e em 1.2 e 4.2, a *flexão de substantivos e adjetivos- regras especiais*; na 10ª, no ponto 2.2, a *flexão de palavras compostas* e, em 4.2, a *flexão do substantivo e adjetivo- regras especiais*. Somente na 11ª e 12ª classes se prevê nos pontos 1.2, o ensino da *formação de palavras- casos de diminutivos eruditos, derivação parassintética e irregular*.

Claramente, para além de tratar apenas de um dos aspectos linguísticos dos substantivos, praticamente, em cada classe se desenvolve uma *competência*, muito insignificante para o domínio pleno do substantivo. Quem, por exemplo, não frequentar o segundo ciclo fica vedado aos conhecimentos sobre diminutivos eruditos e palavras parassintéticas, apesar de precisar delas, com certeza, no seu dia-a-dia como falante. Aliás, o vocabulário é uma componente básica da língua, cujo desenvolvimento se consegue com o seu uso e, por isso, tem que ser aprendido de uma forma integrada. Depois de muito tempo sem usar um determinado vocabulário, ou usá-lo incorretamente (caso de diminutivos eruditos) fica difícil melhorar com a aprendizagem da última hora (cf. Programa da 9ª classe, pp. 22- 30)

Em termos de estratégia de abordagem, prevê-se como ponto de partida um determinado *texto* para tratar aspetos de *funcionamento da língua*, o que está bem acertado. Porém, é dentro deste que são previstas aprendizagens sobre as palavras como subtópicos de outros grandes temas relacionados com a gramática. O outro constrangimento é o facto de as aprendizagens dos aspetos vocabulares não serem feitas em aulas próprias, como acontece, por exemplo, com as de sintaxe (funções sintáticas)<sup>31</sup>. É verdade que não é possível aprender tudo na mesma aula, mas é possível focalizar aspetos de vocabulário na aprendizagem da língua, enriquecer o acervo

---

<sup>31</sup> Os professores elaboram planos de aulas típicos para tratar deste aspeto, mas raras vezes para tratar do vocabulário.

vocabular dos alunos e permitir que, ao final de cada ciclo, os alunos não tenham um conhecimento fragmentado sobre o uso das palavras que aprenderam (saber usar as palavras).

Isto justifica-se pelo facto de, terminado um dos ciclos, o cidadão poder desempenhar funções que dependam da sua formação académica, sendo fundamental que se garanta que o aluno tenha acesso a todos os *segredos* do uso das palavras, isto é, deve-se permitir que ele consiga identificar e fazer todas as manipulações possíveis de/com as palavras. Mas isto implica dar mais tempo e espaço ao vocabulário e, acima de tudo, definir as palavras em classes ou paradigmas<sup>32</sup>, para evitar que se trabalhe apenas um certo tipo de palavras.

Fazer depender o ensino do vocabulário de exercícios de leitura ou de gramática, em que se privilegiam outros aspetos, sendo uma abordagem possível, pode conduzir à aprendizagem de outras realidades linguísticas que não o vocabulário. É que, por exemplo, num texto escrito para ser lido e entendido, a maioria das palavras menos usadas não farão parte do vocabulário dos alunos, podendo ser de especialidade.

Habitualmente, quando se fala de funcionamento da língua, entende-se, logo à partida, o estudo de questões gramaticais. Nestes termos, aliada esta vertente à influência de abordagens metodológicas de ensino das línguas como a tradicional, que nunca privilegiaram o vocabulário na aprendizagem de uma L2, consolida-se a subvalorização deste último em favor da gramática da LP. Neste âmbito, havendo necessidade de destacar aspetos como *funcionamento da língua*, *conhecimento da literatura*, etc., há urgência de se sublinhar, acima de tudo ou ao mesmo nível, tópicos como *desenvolvimento do vocabulário*, ou melhor, introduzir-se uma disciplina que trate especificamente do assunto.

Efetivamente, apesar de se prever o ensino-aprendizagem de saberes relacionados com o vocabulário, de forma alguma se pode falar de uma orientação explícita para o ensino do mesmo. Tal como estão apresentados os conteúdos, há maior probabilidade de se ensinar o léxico e/ou as palavras de especialidade no lugar do vocabulário. No entanto, sublinhe-se neste trabalho a necessidade de se *ensinar o vocabulário e gradualmente ser desenvolvido através de palavras recenseadas no léxico* por mecanismos tipicamente linguísticos. Note-se ainda que o inquérito e

---

<sup>32</sup> Na impossibilidade de ensinar todas as palavras, poder-se-á recorrer a agrupamentos em função das suas características funcionais. Por exemplo, ter-se-á grupo das palavras de um lugar, de dois, de três; palavras preposicionadas, etc., que funcionem como ponto de partida, não só para a sua aprendizagem, como também para a de tantas outras.

o programa de ESG só ilustram alguns pontos tratados nas escolas sobre as palavras e silencia a prescrição clara e a orientação necessárias para o desenvolvimento do vocabulário.

Esta situação, devido à falha na estratégia de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário<sup>33</sup>, é desproporcional ao objetivo de educar o aluno para a cidadania, para o multiculturalismo, para a tomada de consciência sobre a riqueza linguística que a LP representa, para o enriquecimento do vocabulário na sua forma oral e escrita, da sintaxe, da fonologia e da ortografia, para o desenvolvimento da competência discursiva, para a produção de textos comunicativos e úteis, para a competência sociolinguística e para o conhecimento das regras sociais necessárias à contextualização e interpretação dos elementos linguísticos e discursivos.

---

<sup>33</sup> Na aprendizagem da L2 ou de qualquer língua, o desenvolvimento dos vários conceitos e conhecimentos linguísticos dependem essencialmente do conhecimento do vocabulário que é usado na fala. Aliás, aprende-se uma língua falando, o que é impossível sem o conhecimento das palavras.

### Capítulo III

#### 3. Ensino-Aprendizagem do Português como L2

##### 3.1. Conceitos de L2 vs LE

É questão atual a definição e diferenciação dos conceitos de LE/L2, embora se saiba que ambos respeitam a LNM. A dinâmica sociocultural, os fatores económicos, as relações diplomáticas, comerciais e até militares impuseram, desde longa data, o relacionamento entre falantes de línguas diferentes. Esta situação conduziu ao ensino, aprendizagem e uso de LNM. Entretanto, os linguistas viram a necessidade de deixar clara a diferença entre os idiomas que, não sendo autóctones, têm um estatuto sociopolítico reconhecido num determinado país e aqueles a que falta tal estatuto. Assim, surgiram os conceitos de L2 e LE.

A LE e a L2 são LNM que o indivíduo aprende depois de ter a sua LM adquirida e desenvolvida. De acordo com Leiria (2005:1) a L2 pode ser definida como sendo “uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida”, como é o caso do Português nos PALOP. Dentro destes territórios, a L2 tem sido a LO usada para vários fins vitais do Estado. Com efeito, diferentemente da LE aprendida para enriquecer o conhecimento linguístico, a L2 é aprendida para satisfazer necessidades comunicativas, ou seja, para garantir a comunicação e a integração com outros indivíduos falantes da língua em questão (cf. Crane 2011<sup>34</sup>).

Para sintetizar a diferença entre a L2 e LE destaque-se o contributo de Klein (1989: 33), que o faz nos seguintes termos:

(...) on désigne par langue étrangère, une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle (...) et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes [enquanto que] la (...) second langue désigne une langue qui sert, après ou a côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication et qui acquise en générale dans un environnement social où on la parle.

Deste modo, pode-se inferir que a diferença entre a LE e a L2 reside no estatuto que cada uma detém num território. Enquanto uma é aprendida por opção ou curiosidade, a outra é aprendida por necessidade social.

---

<sup>34</sup> Artigo sem paginação.

Quer a LE, quer a L2 são VNN cujos falantes sentem todas as dificuldades inerentes à sua aprendizagem, que implica um exercício especialmente ajustado à realidade dos aprendentes, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Em todas as situações, é de vital importância o envolvimento de alunos e professores. No mesmo diapasão, S. Sridhar e Kamal Sridhar (1986, 1994 *apud* Gonçalves 2010: 18) sublinham a importância do meio envolvente na aprendizagem das VNN, realçando o valor “dos objectivos e a motivação dos aprendentes, e ainda a qualidade do *input* a que estão expostos”. Outrossim, quanto mais diferenciado for o *input*, mais qualitativa poderá ser a aprendizagem. Resta reiterar que, quer LE, quer L2 são objeto de aprendizagem por indivíduos que já possuem outras competências linguísticas, com outros pressupostos cognitivos e mentais. Por isso, a sua aprendizagem sofre, direta ou indiretamente, a influência da LM dos aprendentes. Ora, um dos itens linguísticos a explorar com rigor é o vocabulário. No caso do Português, o seu tratamento em Moçambique tem de passar pela sala de aula, mas também por contextos sócio-familiares onde ocorra a aprendizagem.

Nesta ótica, é preciso acreditar na aquisição de uma competência linguístico-comunicativa dos falantes e não na identidade de uso da língua entre falantes do PM e do PE, o que nunca será possível: “O que explica a possibilidade de o falante da L2 nunca chegar a atingir uma competência igual à do falante nativo é o facto de partirem de um estado inicial diferente” (Leiria 2005: 115). Chegados a este ponto, subentende-se que o processo de ensino de Português aos moçambicanos deve ter em conta a realidade típica dos aprendentes para que se possa fazer um trabalho sistemático que minimize o impacto das LM.

Uma LM, entretanto, desenvolve-se através da aquisição, num processo natural<sup>35</sup> de desenvolvimento, sem nenhuma intervenção sistemática, intencional ou formal. Isto é, “On parle d’acquisition de la première langue lorsque l’apprenant, en générale un enfant, n’vait encore acquis aucune langue auparavant; (...) l’acquisition de la première langue est rapide et facile” (Klain 1989: 14-17). Segundo Sim-Sim (1998), para adquirir a LM basta que se esteja exposto a ela. Isto significa, por um lado, que o vocabulário, a gramática, a fonologia, etc. se desenvolvem naturalmente e, por outro, que há certa facilidade, a avaliar pela forma como as crianças desenvolvem a LM, na interação entre a hereditariedade<sup>36</sup> e o meio propiciador de experiências.

---

<sup>35</sup> O processo ocorre dentro de período e etapas previsíveis (normalmente entre os 0 aos 7 anos de idade).

<sup>36</sup> Hodiernamente, para vários investigadores, professores e estudantes, a teoria inatista tem maior eco. Esta teoria, cujo defensor foi Chomsky por volta dos anos 50, indica a existência, na informação genética do indivíduo, de um dispositivo de aquisição da linguagem.

Contudo, o mesmo não se dá com a L2. Os indivíduos apropriam-se dela através de uma aprendizagem que se define como um processo programado, consciente e sistemático, ocorrendo geralmente no contexto formal da escola e, em condições normais, depois do processo de aquisição da LM. Por isso, a língua a ser aprendida vai ter inevitavelmente subsídios da língua já desenvolvida. Ora tais subsídios, dependendo de cada abordagem, podem facilitar ou dificultar o processo. Para a mesma autora (1998: 28), “a aprendizagem é o processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do indivíduo”.

Tomando em consideração a ideia de instalação de modificações no desempenho do indivíduo, pode-se entender que este processo consiste na modificação e/ou adição do conhecimento linguístico a um outro já existente, a LM. Portanto, os conhecimentos relacionados com o vocabulário do Português a serem adquiridos pelos alunos do ensino secundário moçambicano vão-se adicionar aos das LB faladas no território. Deste modo, todos os aspetos que na LM foram desenvolvidos de forma natural e fácil, serão na L2 desenvolvidos basicamente graças ao processo de ensino-aprendizagem, mais complexo e menos automático.

A aprendizagem do vocabulário, apesar de se provar que existem fases em que ocorre com ligeira facilidade e outras em que ocorre com dificuldades enormes, pode ocorrer com qualquer indivíduo. Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos podem aprender uma língua, embora em ritmo diferente, tendendo a ter uma proporcionalidade inversa com a idade. Vários investigadores preocupam-se em saber que quantidade do VAP e VPR é necessária para se comunicar com fluência (cf. Leiria 2001: 13). Trata-se de estudos que revelam, por exemplo, quantas e quais as palavras de que o falante moçambicano precisa para comunicar com fluência em LP.

Ora, analisando os dados e a realidade sobre o vocabulário dos estudantes do ensino secundário moçambicanos, o VPR não constitui nem deve constituir preocupação. O objetivo deste trabalho – contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário, para melhorar a competência linguístico-comunicativa dos alunos – é apostar no VAP. Um trabalho que o VPR se mostra inútil para as aspirações que norteiam o processo de ensino de Português no país, podendo mesmo constituir um retrocesso; donde, devam envidar-se esforços no sentido de transformar o VPR da LP, que os alunos possuem, em VAP; aumentá-lo e desenvolvê-lo através do ensino.



A frequência do uso da LP em Moçambique é residual, pois restringe-se amiúde a contextos específicos. Por um lado, acontece apenas durante a aprendizagem na sala de aula, não havendo, neste caso, uma exposição suficiente para o desenvolvimento da língua e do seu vocabulário. Por outro, mesmo podendo ser a LP usada fora do contexto de sala de aula para certos casos de comunicação, nem sequer se aproxima à frequência com que se usa uma LM. Porém, a ideia de Sim-Sim exposta anteriormente permite afirmar que a aprendizagem do vocabulário da LP como L2 requer experiência e prática; ou seja, é preciso que se ponham os alunos num contexto de uso da língua para cristalizar o desenvolvimento do seu vocabulário.

Conquanto o vocabulário seja tão importante quanto a gramática – veja-se (a) a impossibilidade de comunicar verbalmente sem recorrer ao vocabulário, (b) a expressão do pensamento, explícita ou implicitamente, com base nas palavras, (c) o funcionamento das outras grandezas linguísticas através do vocabulário –, urge assumir-se que deve merecer um tratamento privilegiado e rigorosamente executado, sobretudo nas escolas. Um trabalho baseado no vocabulário parece poder permitir a aprendizagem de toda a língua, em todos os seus aspetos, conferindo maior competência aos alunos.

Sem se pretender ser pessimista, pode-se afirmar que o conhecimento passivo da LP que caracteriza a maioria dos moçambicanos é resultado da inconsistência do processo de ensino-aprendizagem do vocabulário, conjugado com a quantidade e qualidade do *input* que vem da sociedade. Lembre-se, ademais, que no PM, a qualidade do *input* “depende da origem social dos falantes e do contexto, rural ou urbano, em que é adquirido” (Gonçalves 2010: 20). Os alunos podem, na escrita<sup>37</sup>, usar adequadamente a palavra (*lexis*) – que, desde Platão e Aristóteles, é entendida como uma associação da “voz articulada que pode ser anotada através de letras”, e da “voz dotada de sentido emitida pelo pensamento” (*logos*) (Marçalo 2009: 58) –; todavia, na oralidade, ou ficam limitados por não dominarem o significado, não controlarem a posição das palavras na frase, ou claudicarem na flexão, sem poderem esconder o que já enunciaram<sup>38</sup>:

(1) \*Você foste convidado na festa? [= você foi convidado para a festa?]

(2) \*Eu fui nascido em Maputo. [= Eu nasci em Maputo.]

---

<sup>37</sup> Recorde-se que a escrita e a oralidade são formas verbais diferentes. A escrita exige maior rigor que a oralidade; a escrita corrige-se, enquanto os enunciados orais são ouvidos, interpretados e analisados exatamente como são produzidos.

<sup>38</sup> Isto demonstra que os alunos precisam de ter um ambiente em que ganhem experiência e pratiquem o uso da LP na comunicação, quer oral, quer escrita.

Ora problemas de concordância sintática e uso de preposições em (1); ora usos inadequados das vozes ativa e passiva em (2). Isto demonstra que há falta de experiência e de prática no uso da LP e de conhecimentos solidificados acerca do uso das unidades lexicais *você*, *nascer*, *em*. Assim se faz jus a Azenha (1997), que com razão defende que, no ensino/aprendizagem da L2 em especial, se dê primazia ao conhecimento do vocabulário – no que diz respeito ao seu significado e ao seu uso – pois desta forma os aprendentes poderão comunicar e desenvolver outras competências.

### **3.2. Algumas abordagens metodológicas do ensino de LP como L2**

O ensino das LE/L2 tem sido objeto de várias abordagens com vista a torná-lo cada vez mais eficiente. É por esta razão que, no seu percurso histórico, tal processo tem conhecido várias metodologias, sendo que os mesmos conteúdos de LE/L2 podem aparecer tratados de formas diferentes. É que a escolha de um método/metodologia é condicionada por vários fatores. Por isso, de acordo com Quist (2007: 78), antes de se escolher um método ou abordagem de ensino, é preciso pensar no conhecimento e habilidades dos alunos, nas suas capacidades e tipo de experiências e sobretudo na melhor forma de rentabilizar a atividade de cada agente.

A decisão sobre as metodologias e/ou abordagens pode ser tomada, quer ao nível do sistema, quer ao da sala de aula. Tal como em vários contextos de aprendizagem das línguas, em Moçambique dá-se primazia à gramática, quase de maneira automática. Mas podia-se optar por privilegiar o vocabulário, tal como se aconselha neste trabalho. Há uma série de aspetos que deverão nortear a decisão sobre o recurso ou não a uma determinada metodologia ou abordagem para atingir um certo fim. Destaquem-se os seguintes: o *tema/matéria da aula*, os *objetivos que se pretende atingir*, os *alunos a quem se dirige a aula* e os *recursos e tempo disponíveis*.

Assim, para a viabilização do ensino-aprendizagem do vocabulário nas escolas secundárias moçambicanas, é deveras importante pensar nas habilidades dos alunos e na sua contribuição para uma aprendizagem eficaz. Esta perspetiva implica, direta ou indiretamente, o abandono de práticas pedagógicas que deificam o professor, rumo a uma abordagem que focalize o aprendente como sujeito ativo. Mais ainda, é preciso que se tenha em mente o que se quer ensinar sobre o vocabulário, as finalidades que devem orientar todo o processo, os pré-requisitos

dos intervenientes diretos e, não menos importante, os meios disponíveis para tal, de modo a que se decida melhor sobre a metodologia a usar em cada situação<sup>39</sup>.

Nestes termos, os métodos/metodologias de ensino ao nível da sala de aula, podem ser concebidos como meios para alcançar os objetivos gerais e específicos, englobando ações realizadas pelo professor e pelos alunos na escola e não só. No entanto, alguns métodos de ensino são mais usados do que os outros ou são empregues em disciplinas e/ou conteúdos específicos. Isto significa, por exemplo, que existem métodos privilegiados para o ensino de L2 e, até certo ponto, para o do seu vocabulário. Portanto, algumas estratégias são típicas, mas isto não implica que sejam suficientes por si só. É preciso uma abordagem em que vários métodos se complementem para o desenvolvimento do Português como L2.

### **3.2.1. Metodologia Tradicional (MT)**

A MT é considerada a mais antiga metodologia sistemática e teorizada de ensino da LE/L2. Privilegia para o conhecimento de LE/L2 o uso do texto literário e o ensino da gramática normativa. A tradução da LE/L2 para LM, o uso do dicionário (sobretudo bilingue) e o livro de gramática constituem estratégias e meios privilegiados. Com esta abordagem, o aluno de uma LE/L2 deve aprender e memorizar os princípios gramaticais (morfologia e sintaxe da língua). Os exercícios consistem em gramática, ditado e tradução. O professor é a fonte do conhecimento, enquanto o aluno é tido como uma *tabula rasa*. Assim, ensinar e aprender uma LE/L2 resumem-se em compreender e aplicar as regras gramaticais em comparação com as regras da LM (cf. Neuner *et al.* 1991: 20-21).

Neste método, o ensino-aprendizagem do vocabulário é frustrado pelo carácter passivo e recetivo dos alunos perante a figura do mestre e pela orientação no sentido de memorizar regras. Com este procedimento, ponderando que a relação aluno/professor é marcada pela autoridade deste último e pela falta de iniciativa do primeiro, pode-se presumir que não se proporciona uma motivação suficiente para o desenvolvimento linguístico e da competência comunicativa do aluno. A habilidade que é desenvolvida com alguma consistência é a de escrita (Gonçalves 2003: 89), através de exercícios, tais o ditado e a cópia; e da memorização mais ou menos mecânica das matérias, em função da orientação e de exposições do mestre.

---

<sup>39</sup> Uma aula de vocabulário dirigida aos alunos do ensino secundários dos grandes centros urbanos do país, onde os alunos têm maior contacto com a LP, não deverá ser necessariamente igual a uma outra dirigida aos do mesmo nível de escolaridade, mas que se encontrem na zona rural.

Não é menos verdade que “o bom aluno da LE e L2 é aquele que aprende a língua e sabe como o fazer de forma mais eficaz” (Sequeira 1993: 39). Todavia, considerando o que preconiza a MT, em que o aluno não tem espaço para fazer valer o seu pensamento em sala de aula, a possibilidade de ser bom aluno, na perspectiva de Sequeira, é absolutamente nula, dando lugar a uma atitude de reprodução, não raras vezes inconsciente do conhecimento do professor com todos os seus defeitos. Isto tem um impacto negativo sobretudo na área da aprendizagem do vocabulário, em que o aluno precisa de ganhar certa autonomia de conhecer, seleccionar, articular as palavras e emitir enunciados significativamente válidos, sintática e sociolinguisticamente.

### **3.2.2. Metodologia Direta (MD)**

A MD surge como uma reacção contra a MT. Neste sentido, o recurso à LM é completamente negado pelos defensores da MD. Por sua vez, esta abordagem preconiza o ensino da LE/L2, através da própria LE/L2, ou seja, a aprendizagem da LNM dar-se-ia em contacto directo com a língua em estudo (cf. Gonçalves 2003: 89). Os gestos, as imagens, a simulação, enfim, tudo o que possa facilitar a compreensão (menos a LM) são meios para chegar ao significado e nunca a tradução. Privilegia-se a língua oral, isto é, a competência comunicativa; por isso, os exercícios são baseados em diálogos, compreensão, pronúncia e escrita, o que implica o desenvolvimento das quatro competências fundamentais de *ouvir, falar, ler e escrever*.

Sistematicamente, o oral precede o escrito. Contudo, nada está previsto e nada é feito com o explícito objetivo de desenvolver o vocabulário dos alunos. O uso do termo *direta* tem que ver com o acesso directo ao significado sem se recorrer à tradução, de forma a fazer com que o aluno pense directamente em LNM. Deste modo, a MD tem com certeza aspetos que podem e devem ser resgatados para contribuírem para o ensino-aprendizagem do vocabulário. Por exemplo, o exercício de diálogo é bastante rico para o desenvolvimento da compreensão, pronúncia, etc., fundamentais para o melhoramento da competência comunicativa. No entanto, o professor continua no centro do processo, servindo de modelo linguístico aos alunos.

Em suma, o aspeto positivo mais saliente da MD é o facto de preconizar uma aprendizagem da LE/L2 que proporcione o desenvolvimento de quase todas as habilidades linguísticas. Assim, se se trabalhar neste sentido, há que munir os alunos de conhecimentos vocabulares sólidos e satisfatórios, sem focalizar apenas a gramática; esta deve complementar a aprendizagem das palavras. Todavia, o banimento total da LM dificulta sobremaneira o processo

de ensino e de aprendizagem da LE/L2 nas classes iniciais, o que leva à *deificação* do professor, deixando o aluno limitado e totalmente dependente do mestre, muito mais em contextos em que a L2 raramente é usada na comunidade.

### **3.2.3. Metodologia Áudio-Oral (MAO)**

A MAO surge durante o decorrer do século passado e foi desenvolvida nos EUA com o objetivo de permitir uma aprendizagem rápida da língua<sup>40</sup>. Neste método, a base de estudo é a língua falada, o que implica a análise estrutural (de tipo bloomfieldiano) da frase de acordo com as suas relações sintagmáticas<sup>41</sup> e pragmáticas. A língua é considerada como um comportamento verbal, e a sua aprendizagem depende de interações sociais de tipo estímulo - resposta<sup>42</sup>, sendo o principal objetivo o de desenvolver a fala através da imitação e da repetição de palavras e frases modelo. Novamente, o professor continua sendo visto como detentor do conhecimento, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos.

Para a aprendizagem da L2 privilegiam-se na MAO os meios áudio-orais de modo a que os aprendizes desenvolvam a capacidade de comunicação do seu dia-a-dia. Em suma, nesta metodologia dá-se primazia à oralidade (língua falada, língua oral) e o ensino é de caráter prático, baseando-se na situação real do quotidiano dos alunos. A aula é proferida numa única língua, treinando-se os modelos linguísticos, através da imitação (Neuner *et al.* 1991: 21). Porém, para o sucesso de um processo em que se recorra aos meios áudio-orais, é preciso que haja uma certa capacidade para ouvir e, não só procurar imitar, como também, procurar saber o que ouviu. Só assim poderá, o método frutificar na aprendizagem do vocabulário.

Este modelo de ensino da LE/L2 tem como aspetos positivos, entre outros, o facto de dar valor à língua falada, ou seja, o uso da língua. No que tange ao desenvolvimento do vocabulário, pôr os alunos a falarem, quer na sala, quer fora dela, contribuirá para a cristalização dos seus conhecimentos sobre as palavras e as suas idiossincrasias. Aliás, se a língua se aprende falando, é plausível que o vocabulário também se aprenda falando. Contudo, a questão de estudo da estrutura da frase e a continuação do professor no centro das atividades e como modelo podem

---

<sup>40</sup> Quando os americanos se envolvem na 2.<sup>a</sup> grande guerra, o exército sentiu necessidade de ter falantes fluentes em várias línguas dos diferentes palcos de operações. Por isso, adotou-se uma didática que deu origem à MAO.

<sup>41</sup> A análise estrutural da frase requer muitos exercícios de gramática, com base na teoria bloomfieldiana.

<sup>42</sup> Este posicionamento alinha-se com a teoria behaviorista de aprendizagem da Língua.

não ser um bom procedimento para a aprendizagem da LNM, pois é preciso, nesta situação, muito esforço, muita concentração e capacidade de sistematização de ambos agentes.

### 3.2.4. Metodologia Audiovisual (MAV)

De acordo com Castro<sup>43</sup> a MAV teve três gerações, a dos anos 60, dos 70 e dos 80. Na primeira e na segunda, o estudo da estrutura, a dramatização dos diálogos, os exercícios estruturais e a imagem como facilitadores da aprendizagem, típicos da MAO marcaram o processo de ensino da LNM. A diferença entre as duas reside no facto de na segunda, se desenvolver uma atitude correcionista<sup>44</sup> e/ou adaptação aos contextos escolares. Já a última geração é marcada por uma didática *nocional, funcional e comunicativa*. A imagem cai para o plano secundário como estimuladora verbal. Nesta fase, a MAV integra a pragmática utilizando as noções de atos de fala, de modo a permitir o desenvolvimento comunicativo dos alunos.

Enquanto na primeira e na segunda o ensino continuava centrado no professor e o aluno submisso a ele e ao manual, na terceira geração, “a relação professor-aluno é mais interativa que nas duas fases anteriores. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização. O professor corrige discretamente<sup>45</sup> a entonação, o ritmo, o sotaque etc.” (Germain 1993 *apud* Castro). O objetivo fundamental, nesta fase, é desenvolver a competência linguística e comunicativa<sup>46</sup>. Assim, já nos anos 50, os seus defensores julgavam que podiam colmatar alguns problemas que caracterizaram a MAO e garantir a aprendizagem e expansão das línguas.

O carácter evolutivo da MAV mostrou a sua conexão com a realidade sociolinguística dos falantes. As correções fonéticas, a memorização, a observação dos aspetos pragmáticos da língua, a interação professor-aluno são fundamentais para o sucesso no ensino-aprendizagem do vocabulário. Evidentemente, as metodologias precisam de se adequar à realidade para permitir a sua sobrevivência e a qualidade do ensino e, consequentemente, do aluno formado. As duas primeiras fases mostraram-se inadequadas por continuarem a supervalorizar a figura do mestre.

---

<sup>43</sup> Disponível em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>.

<sup>44</sup> Diferentemente da MAO, na MAV, a correção é muito valorizada. Acredita-se que a correção é uma forma de ensinar o que é certo.

<sup>45</sup> Para o ensino secundário moçambicano, não há necessidade de uma correção discreta, mas o professor deve garantir que não desmotiva os seus alunos pelas correções.

<sup>46</sup> Esta perspetiva implica o conhecimento e uso das funções de linguagem, sobretudo, a denotativa, fática, emotiva, etc..

No entanto, já na terceira fase, a MAV cria condições para uma relação de negociação do saber linguístico, entre o professor e o aluno<sup>47</sup>.

### **3.2.5. Metodologia Comunicativa (MC)/Pedagogia de Autonomia**

A MC surge na Europa, preconizando, para aprendizagem da LE/L2, o estudo do discurso quer oral, quer escrito, tendo em conta as circunstâncias em que é produzido e interpretado. O objetivo central é de ensinar o aluno a comunicar, ou seja, a saber o que falar, como falar, quando falar, com quem falar (competência comunicativa<sup>48</sup>), etc.. O estudo da gramática e todos os exercícios consistem em conduzir o aluno à autodescoberta das regras pelas quais funciona a LE/L2, pondo-o a refletir e a formular possíveis soluções em constante comunicação com o professor e com os colegas. Isto significa dar ao aluno a autonomia para aprender e desenvolver a língua, o que não pode ser possível se se negligenciar o vocabulário.

De acordo com Vieira (1998: 34-38), hoje em dia, na aula de LE/L2, o professor-transmissor não é o ideal. É preciso que se tenha em conta e se valorize o papel ativo do sujeito na construção do seu próprio conhecimento, ou seja, os alunos do ensino secundário, em Moçambique, devem ser agentes ativos da aprendizagem do vocabulário. Portanto, na sala de aula, um enfoque prioritário no aluno e a redefinição do papel do professor como facilitador do desenvolvimento humano (perspetiva construtivista) são desafios urgentes dos quais não se deve prescindir. A MC ou pedagogia de autonomia orienta-se para a autonomia do aluno, entendida como capacidade de gerir a sua própria aprendizagem, como se referiu anteriormente.

Com este tipo de procedimento, o aluno finalmente alcança um papel preponderante na sua aprendizagem. Situa-se já no centro de todas as atividades, as suas produções em LE/L2 são muito valorizadas e incentivadas como forma de o pôr a treinar o uso do *vocabulário* da língua em aprendizagem, isto é, dá-se maior importância às necessidades do aluno. Assim, a função do professor<sup>49</sup> numa aula do vocabulário LP como L2, por exemplo, é de criar condições para que os alunos aprendam, proporcionando-lhes atividades variadas e motivantes (que tenham em conta, de forma equilibrada, as quatro competências – compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita) e orientá-los no processo de aprendizagem (cf. Azenha 1997: 8).

---

<sup>47</sup> Com esta abordagem, o aluno começa a ser visto como sujeito ativo na sua própria aprendizagem.

<sup>48</sup> A noção de competência comunicativa foi desenvolvida por Dell Hymes. Na sua perspetiva, saber comunicar significa saber produzir frases de acordo com as normas gramaticais, associando a este ato o saber sociolinguístico.

<sup>49</sup> O professor deixa de ocupar o papel fundamental na aprendizagem dos outros (alunos) e torna-se um orientador.

Criar condições favoráveis e orientar os alunos para a aprendizagem é “uma tarefa não fácil porque o professor tem que imaginar exercícios motivadores e, ao mesmo tempo funcionais, para além de estar atento aos (in)sucessos de todos e de cada um, para dar apoios e orientações quanto possível individualizados, no preciso momento em que eles se revelam necessários” (*op. cit.*: 8). Como sugestão, pode-se recorrer sistematicamente aos trabalhos em grupo, às interações entre alunos, aos exercícios de criatividade e de dramatização, podendo até ser privilegiados pelo facto de permitirem uma expressão livre dos alunos em LNM, sem medo do erro, que deverá ser visto como fenómeno normal no processo de aprendizagem.

Portanto, esta metodologia proporciona uma aprendizagem que, inquestionavelmente, é fundamental para o verdadeiro conhecimento das palavras do dia-a-dia, que realmente pode levar o aluno a desenvolver a competência comunicativa. A mesma permite que o aluno aprenda a usar o vocabulário e a comunicar a partir da escola com os seus colegas, condição que poderá ser bastante útil para contextos como o moçambicano em que, fora da escola, raramente se usa a L2. No entanto, tendo em conta o contexto em que esta metodologia começa a ser usada, marcado por um desenvolvimento acelerado da tecnologia, em comparação com as MAO e MAV surge uma crítica pelo facto de não prever o uso das *tecnologias* (rádio, projetores, computador, etc.).

### **3.2.5.1. Método de Elaboração Conjunta (MEC)**

O MEC enquadra-se na MC/Pedagogia de Autonomia<sup>50</sup>, pecando por não prever a negociação entre o professor e o aluno, embora ambos se envolvam no processo. É o método mais usado na área de ensino de Português. É de maior interação e as atividades de ensino e aprendizagem distribuem-se quase equitativamente pelo professor e alunos. As suas vantagens advêm do melhoramento dos conhecimentos a partir de várias contribuições, quer do professor, quer dos alunos, sendo que isto pode proporcionar oportunidades claras para desenvolver o vocabulário. Ao professor, permite a verificação imediata da assimilação ou não da matéria. Como desvantagens pode-se avançar a difícil sistematização e organização do processo de ensino e aprendizagem e o acanhamento dos alunos por se sentirem avaliados na aula, uma vez que se valoriza o questionário.

---

<sup>50</sup> A diferença entre os dois consiste apenas no facto de não se assumir claramente o aluno como foco da aprendizagem, não havendo, por isso, espaço para a negociação do saber, no MEC.



Para terminar esta sessão, diga-se com Azenha (1997) que no ensino de uma LE/L2, a aula deve ser feita pelos alunos acompanhados pelo professor, o que permite afirmar que o vocabulário deve ser aprendido pelos alunos, graças à sua atividade, orientados pelo docente. Tendo em conta que não existem métodos por si só suficientes para viabilizar, com sucesso, uma aula de vocabulário de L2 e, considerando a essência de cada um dos métodos perfilados, é deveras importante recordar que uma abordagem flexível e eclética, integrando contributos diversificados, pode ser uma melhor opção para os profissionais de ensino da LP atingirem a finalidade de desenvolver o vocabulário dos seus pupilos do ensino secundário em Moçambique.

Com efeito, parece clara a necessidade de resgatar alguns dos aspetos de algumas metodologias que comumente são consideradas *arcaicas, tradicionais* e, por isso, *desusadas*, para com eles se complementar a MC e o MEC, para se enfrentar com sucesso a batalha para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos do ensino secundário de Moçambique que, como se viu anteriormente, enfermam de dificuldades enormes e conjunturais. Trata-se do ditado, do uso do dicionário, da memorização e do uso do texto literário da MT; do uso da L2 para aprender a L2, do uso de gestos, imagens e simulação, da promoção de diálogos, da compreensão auditiva, da pronúncia e da escrita de palavras da MD.

Há que se recuperar também, o privilégio da língua falada, o estudo de relações sintagmáticas e paradigmáticas das palavras, o uso dos meios áudio-orais da MAO. A didática *nocional, funcional e comunicativa*, a pragmática utilizando as noções de atos de fala, a relação e interação professor-aluno, a correção fonética e a memorização da MAV são atividades não dispensáveis para uma aprendizagem holística do vocabulário dos estudantes moçambicanos. Reitere-se a necessidade de abordar a LP em todas as vertentes que confirmem competência ao aprendente (leitura, oralidade, etc.), isto é, utilizar de forma mista vários métodos<sup>51</sup>, tal como demonstrara Coménio no seu *método de ensinar tudo a todos* (cf. Coménio 1996: 260 e 336).

---

<sup>51</sup> A utilização de vários métodos numa mesma aula constitui a essência dos métodos ecléticos. Esta ideia é também referida por Neuner (1991: 23).

### 3.3. Vocabulário vs Léxico

O vocabulário é importante para a comunicação e para o processo de ensino da L2. Conhecer-lo é a condição sem a qual não se processam nem o ensino-aprendizagem, nem a comunicação verbal em L2. Contudo, pouca importância se lhe dá no que concerne ao seu ensino nas escolas. Esta situação é de longa data e, segundo Calçada (1998: 54), o “facto de os linguistas não terem privilegiado a semântica concorreu para que a aprendizagem do vocabulário fosse considerada um simples problema de conteúdo”. Em paralelo a esta situação, coloca-se o facto de o conceito de vocabulário ser confundido com o do léxico<sup>52</sup>, uma vez que entre ambos, existe uma relação semântica de hiperónimo/hipónimo:

The term *lexicon* refers to the overall system of word forms (...), the study of word information in language. The term is also used to refer to the way forms might be systematically represented in the brain, that is, the mental *lexicon*. The term *vocabulary* refers to a list or set of words for a particular language or a list or a set of words that individual speakers of language might use (Hatch & Brown 1995: 1 *apud* Faria 2001:15). [Por sua vez, Picoche define o léxico como um] *ensemble des mots qui une langue met à la disposition des locuteurs, et vocabulaire, un ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données* (Picoche *apud* Eluér 2000: 8-9).

Existem várias contribuições sobre o assunto. Entretanto, os autores aqui perfilados, na tentativa de defenderem e demonstrarem a diferença entre *léxico* e *vocabulário*, fazem-no de maneira diferente, porém, sem divergir. Nas entrelinhas das suas definições subjaz a ideia de que o léxico é o geral e o vocabulário, o particular; um património linguístico de toda a comunidade e o vocabulário, palavras de um grupo ou um indivíduo; o léxico, conhecimento mental e passivo; enquanto o vocabulário é o conhecimento mental ativo; enfim, não é pelo léxico que os falantes exteriorizam os seus pensamentos, formulando enunciados comunicativos, mas sim pelo seu vocabulário; no entanto, a existência deste pressupõe a daquele.

O léxico inclui todos os *monemas*<sup>53</sup> de uma língua – todas as classes gramaticais das palavras – usadas ou não pelos indivíduos, desde que façam parte do sistema linguístico, ao passo que o vocabulário constitui-se por elementos do léxico que são frequentemente usados para a comunicação.

---

<sup>52</sup> O léxico é, numa perspetiva cognitivo-representativa a codificação de realidades extra linguísticas interiorizadas no saber de uma dada comunidade linguística. Ou, numa perspetiva comunicativa, o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si – *Shared knowledge* – (Vilela 1995<sup>a</sup>:13).

<sup>53</sup> Sobre o conceito de monema, confira-se a conclusão do artigo de Marçalo (2009: 65-67) ou o funcionalista francês André Martinet (1985: 20).

Distingue-se vocabulário do léxico: o vocabulário é uma subdivisão do léxico básico (...), enquanto o léxico é o conjunto de palavras fundamentais, das palavras ideais; O vocabulário é o conjunto de vocábulos realmente existentes num determinado tempo e lugar, no seio de uma comunidade linguística. O léxico é o geral, o essencial e social; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório (Vilela 1995<sup>a</sup>: 13).

Em suma, por um lado, existe o léxico que é o conjunto das unidades lexicais que uma língua oferece aos falantes e, por outro, o vocabulário que é o conjunto de palavras conhecidas por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Paralelamente à distinção dos termos léxico e vocabulário pode-se distinguir os termos *lexema* e *vocábulo*. Os *lexemas* – palavra cognata de léxico – são as unidades do léxico de uma língua, ao passo que os *vocábulos* – cognato de vocabulário (cf. Casanova: 2009) – consistem em unidades de fala e do discurso, ou seja, aqueles elementos extraído do universo lexical da língua e armazenados na memória de um indivíduo ou de um coletivo e que a eles se recorre para comunicar, quer oralmente, quer por escrito.

Dado que a lexia *vocabulário* está estreitamente ligada com a lexia *léxico* de uma língua e da LP em particular, dando lugar aos habituais equívocos, é essencial que se sublinhe a diferença entre os dois elementos, de modo a permitir um ensino adequado do vocabulário nas escolas moçambicanas e nos PALOP em geral. O erro que pode advir da confusão sobre os dois conceitos pode parecer simples, uma vez que quer numa, quer noutra situação, se trata de palavras da língua. Mas, pode ser grave mais do que se imagina. Uma claudicação desta natureza pode fazer com que os alunos conheçam muitas palavras, mas continuem com problemas na comunicação, como resultado de conhecerem palavras que não fazem parte do repertório vocabular imediato e corrente do coletivo.

Seja o léxico, seja o vocabulário, cada um é constituído por elementos linguísticos comumente denominados *palavras* que, à luz de Meillet (1921), são resultado de associação de um determinado sentido a um conjunto de determinados sons que podem ser empregues numa estrutura gramatical (cf. Eluerd 2000: 35). Este posicionamento chama atenção para o facto de, linguisticamente, as palavras que constituem o léxico não serem unidades simples como podem parecer. Na verdade, trata-se de elementos complexos, constituídos por um significado e um conjunto de sons que se solidificam num único. Assim, num trabalho sobre o vocabulário, por exemplo, há que ter em consideração estas propriedades das *palavras*. Tal como dizem Fromkin e Rodman, embora seja apenas uma parte do conhecimento de um idioma, o conhecimento dos

sons e as suas sequências possíveis para constituir uma unidade à qual se pode associar um significado, não deixa de ser importante (cf. Fromkin e Rodman 1993: 4-5):

(3) \*ctpodn

(5) carro

(4) \*trrvintq

(6) trabalhar

Nos elementos acima, um falante de Português identificará como palavras os exemplos (5) e (6) e nunca (3) e (4). Este facto tem como explicação a observância das condições básicas para a constituição de uma palavra numa língua – associação de um significado a um conjunto de sons (que passam a constituir um) suscetíveis de ocorrer no uso da língua – nos dois últimos números, o que não se verifica nos dois primeiros, e daí a sua rejeição como palavras da LP. De referir que “existe uma relação entre a forma [resultante da combinação de grafemas] e o significado das unidades construídas, dado que no momento da construção de qualquer unidade lexical produzem-se simultaneamente a sua forma e o seu significado” (Correia 2004: 25). Tal relação é naturalmente de correspondência (convencional), ou seja, a forma representa linguisticamente a realidade nomeada e esta a forma no mundo. Todavia, essa relação é ao mesmo tempo arbitrária, pois nada de natural justifica tal representação, tratando-se de uma mera convenção (cf. Fromkin e Rodman: 1993: 7 e Saussure 1985: 100).

Como já se disse anteriormente, é com as palavras que constituem o seu vocabulário que os indivíduos se comunicam. Aliás, este reconhecimento da importância das palavras como unidades linguísticas básicas remonta aos tempos dos “imortais” como Prisciano, Varrão, Platão, Aristóteles, entre outros que se debruçaram sobre o conceito *palavra* (cf. Marçalo 2009: 60). Desta feita, para fazer um uso eficaz, os alunos, sobretudo de L2, como é o exemplo do contexto de Moçambique, precisam de aprender muitas coisas sobre as unidades lexicais que usam. É fundamental que aprendam a forma, a semântica, a combinatória, etc., de cada palavra do seu vocabulário<sup>54</sup>. De referir que as palavras (vocabulário) no discurso (uso da língua) atraem-se e contraem-se para constituírem enunciados comunicativos, através de mecanismos, que ocorrem

---

<sup>54</sup> In order to use the word it is necessary to know what part of speech and what grammatical patterns it can fit into (Long & Richard 2001: 55).

numa estreita relação entre elas e a gramática<sup>55</sup>, típicos de uma determinada língua (cf. Saussure 1985: 170).

O Português tem uma história bastante rica de miscigenação de culturas, hábitos e povos. Isto é, a LP desempenhou e tem desempenhado um papel fundamental no encontro e junção de vários indivíduos em diferentes cantos do mundo. Desde a sua origem, passando pela sua expansão até às atuais relações diplomáticas e socioculturais entre os povos do mundo, o Português, cumprindo o que lhe cabia fazer – permitir a comunicação entre os indivíduos – foi ganhando, na área do léxico, algumas características formais que lhe são, nos dias de hoje, típicas (cf. Walter 1994: 198- 220). Segundo Porzig, todas as palavras adquirem um significado em virtude do seu uso, mas cada uma tem um uso e um significado que lhe são peculiares (Lyons 1977: 213).

Portanto, o vocabulário Português procede de três fontes, a saber: “a continuidade, a importação estrangeira e a formação vernácula” (Melo 1981: 149), ou seja, o léxico da LP é constituído de acordo com determinados modelos e processos tidos como tradicionais, tais como: (a) o modelo greco-latino, no qual intervêm elementos de origem grega e latina; (b) os modelos híbridos com elementos de proveniência grega e/ou latina e de outras línguas atuais tais como o Inglês e outras tantas do espaço ultramarino outrora sob controlo de Portugal<sup>56</sup> (cf. Vilela 1995<sup>a</sup>: 17). Devido ao vertiginoso crescimento técnico científico, pode-se achar, (c) palavras de fundo estrangeiro (sobretudo Inglês) importadas total ou parcialmente.

### **3.4. Ensino-aprendizagem do Vocabulário do Português como L2**

Aprender uma língua consiste em grande parte, em aprender, a partir dos dados disponíveis, os elementos do léxico e as suas propriedades (Chomsky 1982: 8; Kook 1988: 57 *apud* Leiria 2001: 113).

A LP é ensinada e falada como L2 nos PALOP e em Timor Leste, em virtude de, nestes países, o Português ter sido escolhido como LO, quando se tornaram independentes. Assim, o

---

<sup>55</sup> O léxico e a gramática são domínios muito relacionados. O que diferencia os dois é que o léxico é um sistema aberto enquanto a gramática é um sistema fechado: as estruturas fonológicas, morfológicas (morfemas, artigos, conjunções, preposições, sufixos, desinências nominais e verbais) e estruturas sintáticas (modelos de construção), fazem parte de um conjunto finito (Vilela 1995<sup>a</sup>: 15).

<sup>56</sup> Para (b) e (c) são exemplos todos os neologismos e empréstimos que se enquadraram com ou sem modificações (deletar, marketing do Inglês; khenhar (mentir; derrubar o outro num jogo e futebol), mafurra (fruta da mafurreira típica a zona sul de Moçambique), wuswa (massa de farinha de milho), das LB moçambicanas; etc.).

idioma tem nestas sociedades um estatuto reconhecido por todos, sendo usado para vários fins sociais. Para além disto, convive com as línguas locais; no entanto, em muitos casos, não é a LM da maioria dos cidadãos. O português, naqueles contextos, constitui a “Língua materna de uma comunidade [portuguesa] que, sobretudo por razões de imigração ou de multilinguismo, é aprendida por outros falantes de uma outra comunidade [PALOP] a um nível secundário em relação à sua primeira língua” (Dicionário Terminológico de Linguística: 12).

Falando sobre o ensino de Português como L2 em Moçambique, Mariza Mendonça<sup>57</sup>, docente da Faculdade de Línguas da Universidade Pedagógica de Maputo, salienta que

(...) o ensino do Português (...) é uma área de muita responsabilidade. Primeiro, pelo estatuto que o Português tem. O Português é uma língua oficial, mas é falada pela minoria dos moçambicanos. Só por isso, o ensino do Português já tem por si uma responsabilidade muito grande. A par disso, quando nós moçambicanos falamos da língua portuguesa identificamo-la, desde logo, como a língua da unidade nacional.

Assim sendo, é imprescindível para o sucesso em todas as vertentes da aprendizagem, o ensino do respetivo vocabulário nas escolas.

É indubitável que, hodiernamente, aprender uma L2 – nos países em que existem línguas com este estatuto – é uma necessidade primária para se gozar dos direitos que se tem como cidadão. Entretanto, segundo Rafael (1997: 133), “o conhecimento do vocabulário de uma língua é um instrumento necessário para uma boa expressão verbal por parte dos falantes, alunos e escritores. Tal conhecimento tem de ser vasto para que o falante/aluno/escritor faça escolhas de itens adequados à cada situação de produção oral ou escrita”. A partir deste contributo, pode-se deduzir que a falha no ensino do vocabulário prejudica a produção dos alunos de L2, e para que haja tal conhecimento das palavras é preciso que haja também aprendizagem.

No entanto,

(...) o Português possui um vocabulário complexo: às palavras que se mantiveram sempre vivas desde a época latina, e que constituem o ‘património hereditário’ da língua, vieram juntar-se palavras eruditas, criadas, em todas as épocas, com base no latim e no grego (ex.: internacional, automóvel e telefone em Português contemporâneo). Este processo de criação vocabular começou bem antes dos primeiros textos escritos em galego-português, (...). As palavras eruditas ou semi-eruditas que ascendem àquela época distante pertencem ao vocabulário religioso. Podem ser detectadas pelo fato de não terem sofrido certas transformações fonéticas normais no vocabulário do ‘património hereditário’ (Teyssier 1984: 19).

---

<sup>57</sup> Até 2007, altura da entrevista e publicação do artigo em <http://www.instituto-camoes.pt/encarte/encarte102c.htm>, Mariza Mendonça estava em Portugal para fazer o balanço do programa de formação contínua de professores, após seis meses de implementação.

A eficácia da aprendizagem do vocabulário da LP em contextos multilingues depende muito de mecanismos *formais* que viabilizem o processo, desde a disponibilização de recursos até à monitorização e avaliação. Isto significa que é fundamental a disponibilidade de uma entidade *humana* (professor ou outro elemento equivalente) qualificada que oriente o processo de ensino-aprendizagem, a existência dos *curricula* eficazes tendo em conta a realidade do grupo-alvo, a existência de um *espaço físico* devidamente preparado para o desenvolvimento da atividade, a produção e disponibilização de *material* de qualidade, a *motivação* dos aprendentes, o recurso a *metodologias e estratégias* eficazes para cada situação de ensino, etc.

Em conformidade com Azenha, para uma boa aprendizagem de uma LNM e sobretudo de uma L2, os alunos precisam de se munir de bons materiais. O professor deve intervir na seleção cuidadosa dos manuais e materiais complementares (cf. Azenha 1997: 7). Reitere-se, Azenha sublinha ainda a necessidade de se privilegiar a aquisição do vocabulário; necessidade que se justifica pelo facto de se recorrer a este elemento em qualquer ato comunicativo verbal, bem como da ponderação de que a aula de uma língua se particulariza pelo facto de nela decorrerem dois processos, o da aprendizagem e o do uso da língua (aprende-se a língua recorrendo à própria língua). Pode-se compreender e exprimir sem um conhecimento profundo de regras gramaticais, mas não sem conhecimentos lexicais (cf. *op. cit.*: 20).

Colom (2004: 73) por sua vez, alerta para o facto de “a educação [ter] como desafios, a formação de um Homem *autossuficiente e livre* que não necessite dos mitos da razão para poder sobreviver”. Com esta visão compreende-se que a educação, particularmente na área de aprendizagem do Português, deve permitir que os alunos consigam por si próprios enfrentar a vida. No que tange ao ensino da língua, fica claro que se deve viabilizar o seu uso de maneira suficientemente adequada, de modo que se possa ganhar todos os benefícios de saber falar Português no seio dos PALOP e dos moçambicanos em particular. Portanto, para que isto seja possível a escola deve apostar no ensino e desenvolvimento do vocabulário dos seus alunos.

A autossuficiência e a liberdade na aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário devem-se manifestar no uso. Porém, é preciso que se paute por metodologias favoráveis para que isso aconteça. Vieira (1998) aponta para a *Autonomia*<sup>58</sup> na *Aprendizagem da LE/L2* como sendo

---

<sup>58</sup> O conceito de autonomia na aprendizagem é bastante antigo, todavia, só a partir dos finais da 2ª guerra mundial é que começa a ser aplicado, tornando-se sistemático na área de educação devido aos movimentos de emancipação dos grupos minoritários (cujos valor e objetivos acabaram tendo reflexos na área da educação); aos movimentos de

um aspeto a não ignorar para o sucesso das atividades. Saliente-se, antes de mais, que a autonomia dos indivíduos é um ingrediente fundamental para o sucesso quer individual, quer coletivo. A atual realidade dos povos exige altos graus de autonomia (no seu sentido literal), para uma prestação cada vez mais correspondente à demanda social, no ensino e aprendizagem da LE/L2, em territórios multilingues como Moçambique (cf. Vieira 1998: 21-22).

No que toca ao ensino-aprendizagem do vocabulário, a autonomia do aluno requer a centralização de todo o processo nele mesmo, a valorização do seu trabalho e, mais do que isto, a tomada de uma atitude positiva e ativa. Este aluno, até ao nível do ensino secundário, é quem conhece e sente melhor as dificuldades que tem, sendo, por isso mesmo, importante o seu comprometimento com sua aprendizagem, para melhorar o sua performance linguística. Por se falar nisto, é digno de referência que “o papel ativo do sujeito na construção do seu próprio conhecimento implica, na sala de aula, um enfoque prioritário no aluno, e a redefinição do papel do professor como facilitador do desenvolvimento humano” (*op. cit.*: 24).

É preciso que os alunos desenvolvam capacidades científicas que os ajudem a apreender o vocabulário da L2, como também a usá-lo eficazmente. Tais capacidades podem ser: (a) o espírito de abertura (para questionarem o que não sabem acerca de uma palavra); (b) de curiosidade (para procurarem saber cada vez mais coisas relacionadas com as palavras); (c) de crítica e de criatividade (para fazerem uso consciente e diversificado das palavras); (d) a colaboração, a autoconfiança e o rigor; (e) a honestidade intelectual, a consistência, a racionalidade e a eficiência; (f) a formulação das hipóteses, a conceção, a planificação e a execução de experiências; e (g) a manipulação, a comunicação, a previsão, entre outras.

Tais capacidades deverão proporcionar o conhecimento da LP na ótica de Fromkin, Rodman e Hyams, traduzindo-se na destreza em combinar sons em unidades linguisticamente hierárquicas e organizadas de acordo com normas da LP. Refere-se a um conhecimento que permita a associação de sons ou fonemas para a formação de unidades lexicais ou palavras; destas para formar estruturas sintagmáticas (imediatamente a seguir ao lexema); de sintagmas, para dar origem à frase que também são associadas para resultar numa unidade

---

reação à psicologia behaviorista; ao desenvolvimento da educação de adultos; aos avanços tecnológicos associados à criação de recursos; ao acesso cada vez maior da população à educação; e, no ensino/aprendizagem das línguas, ao aumento da procura e à crescente comercialização de recursos de aprendizagem. Isto tudo condicionou a redefinição do papel do aluno e de esquemas alternativos ao tradicional. No centro das novas abordagens, figura o conceito de autonomia (autodeterminação) (cf. Vieira 1998).



comunicativamente maior, o texto<sup>59</sup> (cf. Fromkim, Rodman e Hyams (2011: 8). Este conhecimento, numa L2, deve ser desenvolvido de uma forma sistemática nas escolas e não só.

A “autonomia representa um valor instrumental e intrínseco, conduzindo a uma vida melhor e constituindo, em si mesma, fonte de satisfação e de autoestima (autodeterminação e capacidade de resposta face aos contextos)” (Dworkin *apud* Vieira 1998: 21-22). Nesta perspetiva, num trabalho sobre o vocabulário, o aluno de LP como L2 sai beneficiado, pois consegue desenvolver uma visão dinâmica sobre as palavras, cujos componentes possíveis são, segundo Schlescher, de dois tipos: um radical e um elemento gramatical (afixo) (cf. Ducrot 1996: 24); desempenha um papel ativo e não passivo na produção e uso do conhecimento, desenvolve uma motivação intrínseca, aumenta e reforça a organização do conhecimento, elabora e utiliza diversificadamente os recursos de aprendizagem e faz uma autoavaliação.

Numa PD, a autoridade máxima do professor na tomada de decisões incapacita o aluno na aquisição do vocabulário, uma vez que é uma realidade humana com as suas insuficiências, preconceitos, estratégias, objetivos, etc. e, com a *obscuridade* dos programas de ensino no que diz respeito ao vocabulário, todo o processo fica comprometido<sup>60</sup>. No entanto, a PA orienta-se para a responsabilidade do aprendente, para gerir a sua própria aprendizagem, mantendo relações de interdependência com o professor. Com isto assume-se que “uma [PA] pode ser uma mais valia no processo de ensino-aprendizagem [do vocabulário] de uma LE/L2” (Vieira 2003: 34).

Um dos grandes desafios que se colocam ao professor de L2 e do Português, em Moçambique particularmente, é de garantir que durante a comunicação na sala de aula, haja uma intercompreensão entre os alunos e entre estes e o professor. Para tal, precisa de desenhar bem as modalidades de comunicação (orientar a comunicação na sala de aula), e estar atento para desempenhar um papel de *reparador linguístico* quando for necessário, pôr os alunos a falar e a sentir vontade de falar<sup>61</sup>, conduzir e fazer corresponder todas as intervenções ao grande objetivo da aula, de uma forma interativa. Agindo deste modo, com o intuito de desenvolver o vocabulário dos alunos, maior será a probabilidade de ver recompensado o seu esforço.

---

<sup>59</sup> When you know a language, you know the sounds, the words, and the rules for their combination (cf. Fromkim, Rodman e Hyams 2011: 11).

<sup>60</sup> Que isto não seja entendido de modo algum como forma de subvalorizar a figura do professor. Pelo contrário, deve ser entendido na perspetiva da complexidade do processo de ensino-aprendizagem que ele consegue enfrentar.

<sup>61</sup> O professor deve pôr os alunos a produzirem enunciados, através de questionário em função das suas intervenções (este esquema indica o grau de cooperação entre os participantes).

Está muito claro que ensinar e aprender o vocabulário de uma L2 no geral e de Português, em particular, requer um trabalho abnegado quer do professor, quer do aluno. A razão desta ideia resume-se, entre outros aspetos, ao facto de ser o vocabulário que viabiliza todas as manifestações linguísticas de uma determinada sociedade, quer ao nível intralinguístico, quer ao nível sociolingüístico. Entretanto, numa aula de Português como L2 deve-se privilegiar uma conceção comunicativa multidimensional (formal, pragmática, cultural e social, etc.) e a tarefa do aluno como elemento central e como falante criativo, agente ativo e coprodutor do saber. Deste modo, o programa passa a ser uma base de negociação<sup>62</sup> entre os professores e os alunos.

As manifestações de índole gramatical, sintática, semântica, morfofonológica, etc. materializam-se no uso da língua, através das palavras que constituem o vocabulário, explícita ou implicitamente. Para falar, ler, escrever, compreender qualquer tipo de informação é necessário o conhecimento do vocabulário na língua específica a que os interlocutores recorrem para tal ato comunicativo. Para Trévillle e Duquette (1996: 12) “Le vocabulaire d’une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s’actualisent dans le discours et que l’on appelle ‘vocabulaire’ ou plus communément ‘mots’”.

Trévillle e Duquette asseguram a existência de pelo menos 3 aspetos fundamentais no ensino e aprendizagem do vocabulário. Indicam questões semânticas, gráficas (formas escritas) e estruturais (unidades simples ou complexas). O seu contributo remete para a ideia de o vocabulário ser constituído por todo o tipo de lexemas, ou seja, (a) palavras lexemáticas (lexemas) (as que configuram e representam a realidade extra linguística – *carro, mar, rio, pessoa*, etc.); (b) palavras categoremáticas (categoremas) (as que representam a forma de configuração da realidade – *este, aquele, esse*, etc.); e (c) palavras morfemáticas (morfemas) (as que não representam a realidade, estabelecendo relações entre unidades de língua – *ou, e, sim, com*, etc.)<sup>63</sup> (cf. Vilela 1979: 11).

Sendo a finalidade do ensino-aprendizagem do vocabulário de uma L2 em geral e do Português em Moçambique em particular o melhoramento da performance comunicativa ou competência comunicativa dos aprendentes, Trévillle e Duquette (1996: 14) afirmam que em “l’actuelle orientation sociale de la linguistique, la didactique des langues (...) vise à engager

---

<sup>62</sup> No que tange à aprendizagem do vocabulário, a negociação – no sentido de privilegiar as necessidades do aluno sem pôr em causa o objetivos e as metas – constitui um procedimento fundamental e, por isso, imprescindível.

<sup>63</sup> Palavras lexicais e gramaticais, na linguagem de Sivers (1996: 279).

l'apprenant dans un processus spontané d'utilisation de la langue dans des situations de communication naturelle". A abordagem deste género mostra-se fundamental para o propósito ora apresentado. Um processo espontâneo num contexto de comunicação real, associado à intenção de desenvolver o vocabulário, viabilizado por uma PA poderá frutificar com facilidade.

No entanto, em Moçambique os contextos naturais de comunicação são *escassos* e/ou *muito artificiais*; só uma reforma macro estrutural e social poderá conduzir a esses contextos naturais de uso da LP. Portanto, esta estratégia é ideal, todavia, em termos práticos, a realidade apresenta inconveniências na sua implementação. Para provar a inconveniência de uma abordagem que tome por base aquela estratégia, basta recordar que no país, a LP, apesar de ter o privilégio de unir linguisticamente os diversos grupos etnolinguísticos, nas famílias e na sociedade, sobretudo fora dos maiores centros urbanos, não é usada na comunicação corrente. Isto não significa que deva ser dispensada; pelo contrário, deve ser desenvolvida.

Os mesmos linguistas, sobre o ensino e aprendizagem do vocabulário, advogam que a primeira atividade (ensino) não se deve limitar a identificar a palavra como simples, derivada ou composta, sendo que cada ato deve ser acompanhado por mecanismos que levem ao conhecimento das respetivas propriedades combinatórias, enquanto a segunda (aprendizagem) deverá consistir na interiorização (memorização) de todos os aspetos relacionados com a palavra e o seu uso (cf. *op.cit.*: 15, 53). Destaque-se que o ensino-aprendizagem do vocabulário deve ser um processo basicamente teórico e prático no qual a atividade e a capacidade mental do aprendente são fundamentais, pois é preciso apreender e memorizar todos os aspetos das palavras.

Não basta conhecer o significado da palavra. É fundamental ter o conhecimento de outros aspetos linguísticos relacionados com ela. Trata-se de saber com que outras palavras normalmente se associa; as suas propriedades gramaticais; a sua pronúncia, soletração e sílabas; as palavras com que se relaciona (família de palavras); e as características seletivas de cada unidade em uso (cf. McCarthy, O'dell e Shaw 1997: 2- 8). Mais uma vez, reitera-se a necessidade de ensinar e aprender cada palavra de uma forma holística. Esta é uma abordagem que não deve ser menosprezada no contexto moçambicano, no qual, tal como se verificou, o vocabulário clama por um tratamento rigoroso, para ser conhecido e usado satisfatoriamente.

Mais ainda, ensinar, aprender e conhecer o vocabulário não se esgota na identificação dos seus sinónimos e antónimos, com 42. 7% e 80% nas estatísticas do inquérito (Quadros I e II).

Todavia, até a camada docente se limita a tratar somente destes assuntos, em detrimento de muita informação relacionada com as palavras. Isto pode ser resultado da falta de preparação específica para tratar do vocabulário, ou do déficit na estrutura dos próprios programas<sup>64</sup>. Ensinar, aprender e conhecer uma palavra é também o enfoque nas suas propriedades combinatória, semântica, sintática, discursiva, sem portanto ignorar a existência contextual de unidades que mobilizam outras e interferem em termos significativos (cf. Trévillle e Duquette 1996: 15). No caso do Português, como aliás acontece em outras línguas, recordem-se fenómenos de regência preposicional (no que toca a verbos, adjetivos, substantivos):

(7) gostar + de...

(8) inerente + a...

(9) necessidade + de...

A ideia acima aflora dois aspetos a não ignorar. O primeiro tem que ver com o carácter típico das palavras como entidades significativas (semântica) e que funcionam com base nas normas sintáticas; e o segundo dá conta de se realizarem em situações do discurso. Claramente, vê-se a relação quase natural entre as palavras (vocabulário), sintaxe (normas) e o discurso, que, segundo Fávero e Koch, é uma unidade observável, aquela que se entende, interpreta, quando se vê ou se ouve uma enunciação (cf. Fávero e Koch 2000: 22-25). Esta conjuntura que sobressai em relação ao vocabulário deve ser vista com atenção para se garantir o sucesso da competência comunicativa que tanto se almeja.

Acerca da relação entre vocabulário e discurso, Linda Taylor apresenta itens tais como a entoação, a acentuação e as pausas na emissão de uma determinada palavra como sendo importantes para sinalizar o início e o término de um determinado discurso. O conhecimento do vocabulário envolve, pois, as capacidades de seleccionar, articular, sequenciar e decifrar os significados das palavras (cf. Taylor 1992: 5). Estas habilidades remetem para conhecimentos sintático-semânticos que devem ser criteriosamente ensinados, aprendidos, praticados e desenvolvidos. São, portanto, outras tarefas a serem privilegiadas pelos professores da LP como L2 nos PALOP, sob pena de não se atingirem as finalidades relacionada com o vocabulário.

---

<sup>64</sup> Uma análise minuciosa dos programas permitiu detetar a falta de clareza e/ou abrangência no que diz respeito ao ensino das palavras.

Aos professores da L2, uma sapiente instrução é-lhes dirigida por Taylor nos seguintes termos: “it is important for teachers to attend to the relationship of sound and spelling (...). When [students] encounter a new word [they] pay more attention to the way it sounds than to what it means” (*op. cit.*: 3). Pronunciamentos deste género dão, inequivocamente, ênfase à questão da forma sonora e gráfica das palavras como indispensáveis conhecimentos que os aprendentes devem adquirir e, posteriormente, vem o seu significado e sua interpretação. No entanto, no contexto moçambicano, a questão da forma sonora das palavras de Português está seriamente comprometida devido à interferência de traços fonéticos das LB.

A propósito das interferências entre a LP e as LB, um dos aspetos mais salientes e dignos de menção é a influência fonética/fonológica dos idiomas africanos na língua europeia (cf. Gonçalves 2000: 3). Se o “estar-já-aí da primeira língua [LM] é um dado ineludível”, e se essa língua é “tão onnipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido” (Revuz *apud* Pereira 2001: 59), exerce, por isso, direta ou indiretamente a sua influência sobre a L2, sendo previsível o rol das dificuldades de pronúncia que professores e alunos do ensino secundário moçambicano enfrentam no tratamento das formas sonoras das palavras. O facto deve, portanto, merecer a maior atenção, enquanto continuar a ser usada a norma europeia. Confrontem-se as seguintes pronúncias do PE vs PM (cf. Nunga s/d: 10 e Gonçalves 2010: 41-41):

	<b>PE</b>	<b>PM</b>
(10) Amarei	[ama'ɾej] /ama'ɾej/	[ama' <b>ɾej</b> ] /ama'ɾej/
(11) Colher	[ku'λer] /ku'λeR/	[ku' <b>λher</b> ] /ku'λheR/
(12) Filhinho	[fi'λiɲu] /fi'λiɲu/	[fi' <b>λhi</b> ɲu] /fi'λhiɲu/
(13) Feminino	[fəmə'ninu] /fəmə'ninu/	[f <b>eme</b> 'nino] /feme'nino/

A perspetiva de Taylor, que defende a pertinência das formas sonoras e escritas na *didática das palavras*, diverge da opinião de linguistas tais Trévillie e Duquette, que consideram que a compreensão constitui o primeiro estado de aprendizagem de uma língua (cf. Trévillie e Duquette 1996: 53). Diferentemente da primeira autora, considerando que ensinar o vocabulário é ensinar a própria língua, estes segundos colocam em lugar de destaque, para a aprendizagem, a questão do significado e da compreensão. Uma discussão opondo os dois polos, tendo em

consideração que se comunica com o conteúdo das palavras e não com as suas formas, pode ser muito renhida, mas pouco produtiva para os propósitos do presente trabalho.

Porém, sem negar o valor da compreensão ou de outros aspetos a favor das formas sonoras das palavras e, sendo verdade que a língua é basicamente oral, faz sentido que as formas sonoras mereçam a consideração dada por Taylor. Aliás, é a partir dos sons (das palavras) emitidos e ouvidos pelos indivíduos, que se procede a outros mecanismos que permitem a comunicação – através da compreensão e interpretação das palavras, dos sintagmas e frases, etc. De sublinhar que o intervalo que separa a aprendizagem das formas sonoras da sua compreensão e outros processos pode ser tão ínfimo que se chega a pensar na sua simultaneidade<sup>65</sup> ou inexistência do primeiro.

Normalmente, numa L2, aprende-se primeiro a pronunciar a palavra e depois vem o resto. A forma sonora é o ponto de partida para o conhecimento da palavra. Para além disto, no contexto escolar, é importante ensinar a escrita das palavras pois “it gives opportunities for creative/imaginative language use” (Candlin e Widdowson 1996: 7-8). De facto, a escrita das palavras, no ensino-aprendizagem do vocabulário, é indispensável, pois facilita a sua memorização, condição *sine qua non* para o seu conhecimento pleno e posterior utilização em comunicação. Como se pode constatar, mesmo não sendo de forma independente, os dois aspetos referidos por Taylor<sup>66</sup> são, de facto, importantes para a aprendizagem do vocabulário.

No que tange à planificação e numa perspetiva pedagógico-institucional há que tomar uma atitude responsável e rigorosa para se alcançar o sucesso. É imprescindível que haja uma planificação do ensino e aprendizagem do vocabulário, definindo metas a médio e longo prazo. Só se pode alcançar sucesso se os professores, sobretudo, souberem qual vocabulário, quanto e quais os aspetos que o aluno deve aprender, em cada nível, ano/classe, semestre, etc. (cf. Long e Richard 2001: 6). A planificação é um dos aspetos fulcrais que devem ser observados com rigor nos sistemas de ensino, uma vez que é com ela que os agentes se vão orientar nas suas atividades, implementando-as, adequando-as, em função da realidade.

Gonçalves e Stroud (2000: 52- 105) defendem que “no ensino de uma língua como L2, a escola deve reconhecer e ampliar a competência comunicativa dos aprendentes, só com base num *corpus* de língua corrente é possível implementar estratégias eficazes para se alcançar este

---

<sup>65</sup> Esta ideia é também defendida por autores como Candlin e Widdowson (1996).

<sup>66</sup> Formas sonoras das palavras e a sua escrita.

objetivo”. Este *corpus* deverá ser de âmbito nacional, sem ignorar eventuais necessidades vocabulares locais, em contextos multilíngues. Para além disto deverá ser suficientemente diversificado e pertinente. Os dois propõem e demonstram no seu estudo<sup>67</sup> a necessidade de *corpora* vocabulares a serem trabalhados com alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, em função dos objetivos e perspetivas determinados.

Sobre o ponto de vista de Long e Richards, pode-se entender erradamente que na planificação os resultados a médio e longo prazo é que interessam<sup>68</sup>. Mas não se pode subestimar os resultados imediatos, pois o sucesso naqueles níveis depende do sucesso de dia-a-dia, de semana a semana, etc.. Considerar apenas os resultados a longo ou médio prazo pode conduzir a equívocos ou pode não permitir correções em casos de falhas. É imperioso que, no país, a nível macroestrutural, o tratamento do vocabulário beneficie de uma reforma, no sentido de se tornar clara a necessidade de o ensinar, especificando todos os itens a ter em conta, a quantidade<sup>69</sup> média das palavras a aprender e preparar rigorosamente os professores<sup>70</sup>.

Como sugestão, pode-se basear na ideia de que “the high-frequency words of the language are clearly so important that considerable time should be spent on them by teachers and learners” (Long e Richards 2001:16). Para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos moçambicanos de L2, que fique claro que a intenção não deve ser de ensinar palavras difíceis ou novas, deve ser basicamente o ensino das palavras que se mostram frequentes e pontuais no uso. Só depois de se ter o seu domínio, é que se pode e deve partir para as *novas, difíceis e pouco frequentes* unidades lexicais. A necessidade de se despendar mais tempo no trabalho com as *high-frequency words* justifica-se por serem estas as palavras do dia-a-dia dos falantes.

Numa visão basicamente comunicativa, dirigindo-se essencialmente aos alunos, McCarthy, O’dell e Shaw postulam que uma forma bastante fiável e rápida para a aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário, em contextos multilíngues, deve passar pela leitura e audição, quantas vezes for possível, em L2 (cf. McCarthy, O’dell e Shaw 1997: 3). Com efeito, fica dilucidada a dúvida sobre a importância ou não da leitura, da audição e da expressão em

---

<sup>67</sup> Trata-se de um estudo sobre o Vocabulário básico de Português referente ao espaço, tempo e quantidade.

<sup>68</sup> Isto pode ser interpretado como se não houvesse necessidade de avaliação a curto prazo.

<sup>69</sup> Não é vergonhoso nem descabido estimar e apresentar uma listagem de palavras que constituam o vocabulário básico a ser aprendido incondicionalmente, por estudantes de uma certa classe. Pelo contrário, é fundamental saber-se: que palavras é que o aluno precisa de conhecer na plenitude para se comunicar sem restrições?

<sup>70</sup> Mas fique claro que o objetivo desta planificação nunca deve ser de conhecer todas as palavras da língua, pois tal não é possível.

Português, para se atingir a proficiência em Português como L2. Assim, aos moçambicanos estudantes do ensino secundário, deve-se-lhes proporcionar oportunidades de leitura, escrita, audição, análise de enunciados, enfim, de usar a língua para crescerem linguisticamente.

Ademais, estas atividades requerem o apetrechamento das bibliotecas com livros interessantes que cativem os alunos a lê-los – aliás, Azenha (1997) já se referira à necessidade de disponibilizar material de qualidade que cativa os estudantes – e mais do que isso, disponibilizar os meios que permitam ao aluno conhecer as palavras com facilidade, como por exemplo, dicionários de língua, de sinónimos, de regências, etc., em formatos diversificados. No entanto, nas condições reais do ensino secundário em Moçambique, a atividade de leitura dos alunos é posta em causa devido à falta de material, pelo que é fundamental que redobrados esforços sejam envidados no sentido de inverter a situação, pois periga a realização de diversos objetivos.

Justifica-se o esforço em apetrechar as escolas com dicionários da língua, pois, mais do que ajudarem o aluno a conhecer e desenvolver a língua, fomentam a sua autonomia como sujeito do processo. Com o dicionário, a maior parte dos aspetos linguísticos da palavra que podiam ser aprendidos com o professor são descobertos pelo aluno, o que facilita a sua apreensão. Em virtude da importância do dicionário, Alvares Ezquerria defende que se trata de um instrumento com o qual os alunos se devem identificar e familiarizar, uma vez que os acompanha ou deve acompanhá-los desde que começam a aprender e refletir sobre a língua. O dicionário poderá acelerar a aprendizagem e o uso adequado das palavras (cf. Alvares Ezquerria: 2009: 7-11).

Para que haja consistência nas aprendizagens do vocabulário, quer conseguidas através do ensino na escola, quer através de outros processos, é deveras importante revê-lo e fazer exercícios quantas vezes forem necessárias para dominar cada palavra. As estratégias de revisão poderão consistir em: (a) sublinhar as palavras em estudo, (b) recorrer aos dicionários, professores ou falantes proficientes na LP, para descobrir o significado e os respetivos usos; (c) procurar decompor a palavra para encontrar o radical, os afixos e as possíveis derivadas<sup>71</sup>; (d) usá-las em diversos contextos, e sobretudo praticar a pronúncia e a escrita para evitar os equívocos de situações de homofonia e de homografia, como:

---

<sup>71</sup> Este é um aspeto que é essencialmente morfológico e já é de senso comum que a decomposição das palavras é um mecanismo importante para se chegar ao seu significado.



(14) colher (subst.) vs colher (verb.)

(15) cela (subst.) vs sela (verb.)

Para capitalizar mais uma vez a questão da pronúncia (forma sonora) das palavras na sua aprendizagem, saliente-se a título exemplificativo a sua pertinência na identificação e distinção das palavras em (14). É que só a fonética das duas palavras permite a sua diferenciação. Uma das dificuldades com que se defrontam os alunos do ensino secundário moçambicano é, na verdade, a pronúncia de palavras semelhantes às do exemplo (14). Já em (15), ilustra-se quão importante é o conhecimento da grafia para a aprendizagem e distinção de palavras idênticas.

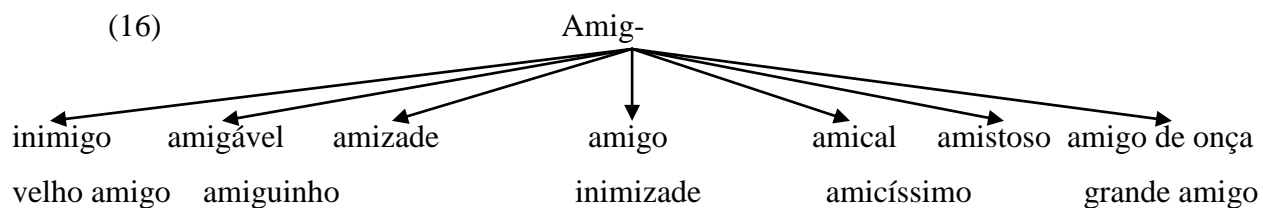
Perante unidades como as de (15), vale apenas recordar a relação entre os sons e os significados das palavras. De acordo com Saussure (1985: 100-101) a relação entre as duas realidades linguísticas (som e significado), como já se referiu anteriormente, é arbitrária. Entretanto, devido a tal arbitrariedade, nas línguas naturais podem ser encontradas unidades lexicais foneticamente iguais, mas completamente diferentes a nível semântico, e palavras foneticamente diferentes, porém semelhantes no que toca à sua semântica. Esta relação prova, por um lado, a separação das duas subáreas da linguística (a pronúncia e a significação), mas, por outro, a indispensabilidade da forma e do significado prova a sua coexistência e importância em todas as línguas.

Nisto tudo, a organização do vocabulário aprendido é fundamental e este ato pode seguir vários critérios para facilitar a memorização de cada palavra aprendida e a sua ativação no ato de comunicação (cf. Fromkin e Rodman 1993: 77); dentre esses critérios merecem destaque os seguintes<sup>72</sup>:

- a) Ordenar as palavras com base no significado e sentido, começando, por exemplo, pela palavra-base ou até mesmo pelo radical e fazendo-se-lhe seguir todas as outras (cf. (16)). Esta organização pode ou não coincidir com a baseada na formação das palavras, quer pela derivação, quer pela composição, mas isto não significa que não haja diferença entre os processos. Enquanto numa interessa o significado das palavras, noutra o que é importante é o processo de formação.

---

<sup>72</sup> As sugestões de organização a serem apresentadas baseiam-se nas propostas de McCarthy, O'dell e Shawn (1997).



b) Organizar o vocabulário de acordo com as classes de palavras: esta estratégia de organização do vocabulário que os alunos aprendem no dia-a-dia, na escola ou noutro contexto, consiste em ordenar as unidades em função das classes a que pertencem. Poderá ser feita num caderno ou num suporte equivalente. O procedimento de agrupá-las em paradigmas diferentes, consoante sejam verbos, substantivos, adjetivos, etc., pode ser vantajosa em termos de identificação. Assim, poder-se-á evitar confundir um substantivo com um verbo, por exemplo, facilitando a sua memorização e respetivo uso:

(17)

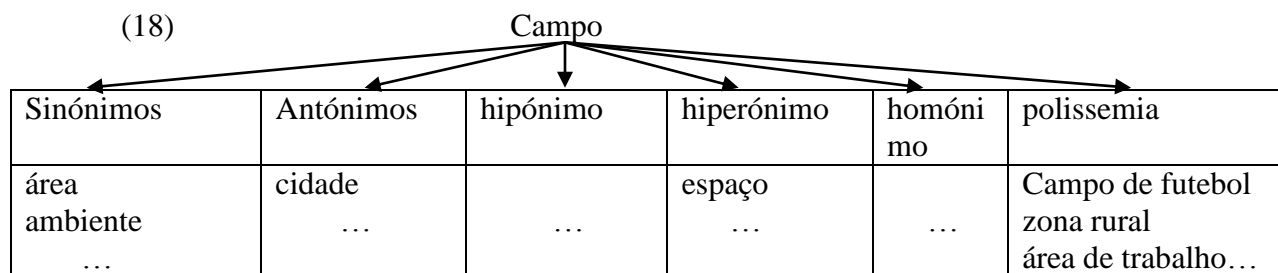
Rad.	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Advérbio	....
<b>carreg-</b>	carregamento	carregar	carregado/a		
	carregador				
<b>am-</b>	amante	Amar	amado/a	amando <sup>73</sup>	
	amador		amável	amavelmente	
<b>clar-</b>	clareza	clarear	claro/a	claramente	
<b>ment-</b>	mentira	mentir	mentiroso	mentirosamente	
<b>amarg-</b>	amargura	amargar	amargo/a	amargamente	

Uma organização nestes moldes permite conhecer vários aspetos relacionados com o vocabulário aprendido. Trata-se, por exemplo, das classes possíveis no conjunto das palavras da mesma família e dos afixos a usar na formação de certas palavras e a sua função. Tendo em

<sup>73</sup> O gerúndio é uma forma que pode funcionar como modificador do verbo, desempenhando papel de um verdadeiro advérbio.

conta o exemplo (17), poder-se-á saber que os sufixos *-mento*, *-dor* e *-ura* são usados, regra geral, para formar substantivos e, para além disso, têm o sentido de *ação feita/praticada; praticante/profissão/quem faz*; e *ação feita/o que se sente ou sofre*, respetivamente. Refira-se que a organização ou não das palavras em ordem alfabética, poderá depender do aluno, caso ache que isso lhe poderá facilitar a sua apreensão.

- c) Agrupar as palavras tendo como foco as relações semânticas: nesta abordagem, deve-se transpor os tradicionais limites a que se reduzem as relações semânticas das palavras<sup>74</sup>. É preciso, para uma aprendizagem completa e bem sucedida das palavras, incluir no esquema, as relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, homonímia, polissemia, etc. (cf. Casanova 2009). O aprofundamento dos sentidos e as relações das palavras são alguns dos principais ganhos que podem resultar desta organização. A mesma pode ser através de quadros, ramificações, ou diagramas que elucidem cada palavra e a sua relação com a outra:

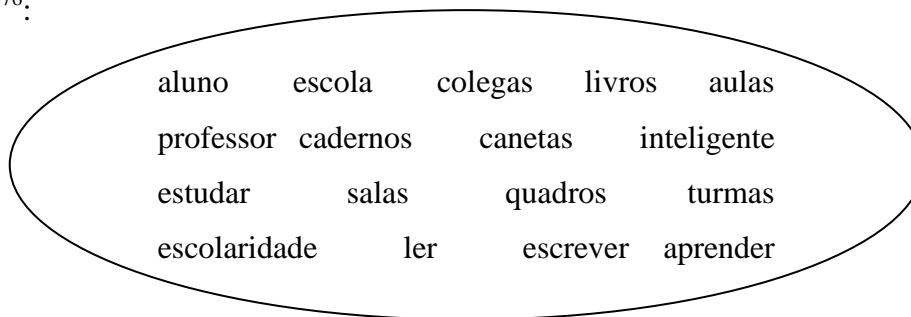


Um exercício de organização das palavras nos moldes apresentados, ajudará a dominar as relações de sentido entre as mesmas e, mais do que isso, facilitará a identificação das relações em cada grupo de palavras e permitirá o conhecimento suficientemente satisfatório sobre as redes semânticas de uma determinada palavra. Ainda nesta perspetiva, os aprendentes poderão e deverão tomar conta de que os sinónimos e os antónimos, por exemplo, podem ser ou não perfeitos. Aliás, segundo Lopes e Rio-Torto, existem antónimos graduáveis (*alto....baixo; quente...frio*) e antónimos complementares/não graduáveis (*verdadeiro vs falso; morto vs vivo*) (cf. Lopes e Rio-Torto 2007:32).

<sup>74</sup> Tradicionalmente, sobretudo em Moçambique, no contexto escolar, as relações entre as palavras reduzem-se a sinonímia e antonímia.

- d) Listagem das palavras por ordem alfabética: esta estratégia consiste na disposição das palavras de A-Z, tal como é feito num dicionário<sup>75</sup> de língua. Todavia, a desvantagem tem que ver com o carácter complexo e pouca clareza do *corpus*. Em termos de estratégias pedagógicas para a compreensão do vocabulário, esta complexidade e falta de clareza ficam a dever-se ao facto de não ser fácil agrupar as palavras nem em função da sua formação, nem do seu significado, etc.. A maior parte dos aspetos não é tratada sob ponto de vista de disposição das entradas, mas sim como informação acessória. Para o exemplo, pode-se observar um dicionário de língua.
- e) Agrupar as unidades lexicais tendo em conta os campos semânticos: para Lopes e Rio-Torto, um campo semântico é constituído por um conjunto de palavras ligadas por laços semântico, num universo extensional delimitável (cf. *op. cit.*: 85). Portanto, esta estratégia consiste na criação de redes semânticas entre palavras que se solicitam mutuamente em virtude da existência de traços de significados comuns. Esta é uma das estratégias a recomendar, pois, para além de conhecer os significados e sentidos, o aluno avança para o conhecimento de questões relacionais e colocacionais das palavras<sup>76</sup>:

(19)



Os diagramas a adotar na organização do vocabulário poderão variar em função dos aspetos a focalizar. Poderão diferenciar-se tendo em conta as classes de palavras, as relações semânticas, etc.. Em todo o caso, a organização e a memorização das palavras deverão, para o

<sup>75</sup> Nos dicionários de língua, número considerável de alunos, sobretudo do ensino primário e secundário, enfrenta algumas dificuldades na decifração da informação dos verbetes e, para além disso, consulta-o para resolver um problema imediato, sem, por isso, se preocupar em, por exemplo, descobrir que outras palavras estão direta ou indiretamente relacionadas (um substantivo derivado de um verbo; ou um substantivo derivado de um adjetivo, etc.).

<sup>76</sup> As palavras dispostas em campos semânticos permitem a aprendizagem de vários aspetos relacionados com o uso das palavras, tais como a interação semântica; e a cristalização dos sentidos das palavras, como resultado do completamento que se estabelece por meio das redes semânticas que este agrupamento permite. Aliás, os campos semânticos podem ser constituídos pelas palavras da mesma família – tendo em conta os processos de formação das palavras, – e pelas palavras que estabelecem entre si certas relações de sentido, etc..

sucesso da aprendizagem, significar a interiorização do seu significado, das suas propriedades e, sobretudo, do contexto em que ocorrem. Finalmente, é preciso que se considere tudo o que se achar pertinente para o desenvolvimento do vocabulário e, a partir disto, melhorar-se a competência linguístico-comunicativa. Neste âmbito, os professores deverão ajudar os seus pupilos a aprenderem e a organizarem melhor o seu conhecimento vocabular.

O ensino, aprendizagem e organização do vocabulário são as principais formas para o seu conhecimento pleno e ativo pelos aprendentes e falantes da L2 nos PALOP. Há que se reconhecer que para as classes de palavras consideradas fechadas e invariáveis, de evolução muito lenta, o seu ensino e aprendizagem pode ser feito e substanciado sob ponto de vista do seu sentido (significado), quer no tratamento, quer na sua organização e interiorização. Sobre as características das classes fechadas e abertas, variáveis e invariáveis das palavras, consulte-se os capítulos VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII de Cunha e Cintra (1984: 177-589); ou Vilela (1995<sup>b</sup>: 61- 211).

### **3.4.1. Aspetos linguísticos do ensino-aprendizagem do vocabulário da LP como L2**

As never before, people have had to learn a second language, not just as a pleasing pastime, but often as means of obtaining an education or securing employment (Rod 1997: 3).

[Entretanto], apprendre une langue, c'est essentiellement apprendre le vocabulaire de cette langue (Tréville & Duquette 1996: 9).

É consensual que o sucesso no ensino-aprendizagem do vocabulário da LP, como de qualquer outra matéria, depende de uma planificação adequada, para saber *quando, o quê, a quem e como* ensinar/aprender sobre as palavras. É preciso que se esteja seguro a todos os níveis sobre o *que ensinar*. A resposta a uma questão com esta intenção conduzirá ao conhecimento de tudo quanto se deva tratar em cada aula, classe ou ciclo. Ora, revendo os dados obtidos através do inquérito aplicado aos alunos e professores em Moçambique, fica-se certo de que nem todos os aspetos são desconhecidos pelos alunos do ensino secundário. Isto equivale a afirmar que eles têm um conhecimento parcial da maior parte do seu vocabulário.

Há falta de prescrição exaustiva do que se deve ensinar. No entanto, “existe uma série de conhecimentos sobre a palavra que um falante de uma L2 deve possuir, para a usar como se fosse nativo, podendo se destacar o conhecimento fonológico, semântico, sintático e conceitual”

(Leiria 2001: 14). Contudo, neste trabalho, embora se use a norma do PE em Moçambique, não se pretende que os alunos moçambicanos falem como portugueses, porque, na atual realidade, é absolutamente impossível. Deve-se lutar, sim, pelo uso correto das palavras; aliás, já se disse que o falante da L2 nunca poderá fazer o mesmo uso que um nativo, porque os dois se apropriam da língua, tendo como bases realidades linguístico-sociais diferentes.

Uma palavra na sua totalidade contém, como signo, uma face formal e uma semântica, ambas fundamentais para o seu funcionamento. Assim, ao ensiná-la e aprendê-la, há que observar com rigor as duas faces. Há ainda a observar a sua construção e o seu uso na comunicação (Tréville & Duquette 1996; 21). Só assim é que se pode permitir o conhecimento de qualquer palavra através do ensino nas escolas. Mas isto só não basta. Sabido o que se deve ensinar, é necessária a criação de condições favoráveis para que o sucesso se sobreponha ao insucesso até ao mais alto nível desejado. Há que capacitar todos os agentes de modo a que toda a ação educativa seja feita num campo fértil em que possa frutificar.

Falando acerca da aprendizagem da palavra, importa referir que entram em jogo as capacidades do aprendente, as circunstâncias de aprendizagem e as características da palavra. Portanto, pode-se verificar uma proporcionalidade direta entre a alta capacidade de memorização do vocabulário e a facilidade na sua *apreensão*. No entanto, o mesmo já não se verifica em relação àquela última e a complexidade da palavra. Para além disto, se a forma de um item lexical não se fixar na memória, a fixação do seu conteúdo tornar-se-á difícilíssima. Com efeito, havendo associação da forma e do conteúdo na memória do aprendente, a aprendizagem é quase automática e menos onerosa no que tange à sintaxe e pragmática linguísticas.

Mais ainda, “Words are an important part of linguistic knowledge and constitute a component of our mental grammars (...) without words we would be unable to convey our thoughts through language or understand the thoughts of others” (Fromkin, Rodman e Hyams 2011: 76). Assim, o enfoque sobre as palavras, na perspetiva dos três autores, assegura conhecimentos lexicais e constitui uma alavanca e um condimento para o desenvolvimento da consciência sobre a combinatoria das unidades. É justo concluir que a mente humana está preparada para desenvolver a língua partindo do conhecimento de palavras, a avaliar pelo processo da aquisição em que a criança as adquire e só posteriormente é que desenvolve outros aspetos, sobre uma base lexical. Recorde-se, a criança adquire primeiro uma certa quantidade de palavras e mais tarde as regras de combinação e uso.

A focalização da forma e do conteúdo, os exercícios mnemônicos bem executados e o uso das palavras, facilitam sobremaneira a aprendizagem. Com eles, as novas palavras poderão ser relacionadas com as outras já conhecidas. Todavia, apesar de a memorização ser indispensável, isso não significa que o processo se deva basear nela, pois, imposta aos alunos, poderá pôr em causa o desenvolvimento da competência vocabular e comunicativa desejada. Deverão, portanto, ser preferidos outros exercícios que permitam a memorização e o desenvolvimento da capacidade de uso em comunicação real que, como se sabe, é bastante condicionada pelo contexto, na sua forma oral.

Para Leiria, são palavras conhecidas as que:

(...) têm conexões com o léxico do sujeito, [embora] o número das conexões [possa] variar. Certas palavras têm poucas conexões. O sujeito tem delas um conhecimento pobre; outras têm muitas conexões e, por isso, são bem conhecidas, (...) [ao passo que] palavras desconhecidas são aquelas que não fazem parte de nenhum dos sistemas de representação; que não têm qualquer conexão com o léxico do sujeito (Leiria 2005: 15).

Assim sendo, as palavras do vocabulário, no caso dos estudantes moçambicanos, são conhecidas, mas não suficientemente. Afinal, *o que é que os alunos moçambicanos do ensino secundário precisam de aprender para conhecerem melhor o vocabulário da LP?*

A questão das conexões entre o léxico e as palavras remete para o conceito de consciência metalinguística. Entretanto, o ensino do vocabulário tem forte relação com a consciência metalinguística como sendo a habilidade de os falantes usarem a linguagem para pensar e falar. Esta capacidade, portanto, envolve conhecimentos semânticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e textuais. Como ela é relevante na aprendizagem das palavras, aos aprendentes da LP em Moçambique, deve ser ‘provocada’, para que os domínios afetivo, social, o de poder, o cognitivo e o do desempenho que a caracterizam, possam catapultar o ensino-aprendizagem do vocabulário nas escolas (cf. Osório e Antunes 2009: 93, 94 e 105).

Sobre a questão de *o que aprender acerca do vocabulário de qualquer língua*, e de Português em particular, por falantes não nativos, cuja proficiência depende da aprendizagem escolar, de maneira implícita, explícita ou mista, em função da realidade de cada contexto, e do tipo de abordagem que se adotar, Long e Richards (2001: 81-82) afirmam, em *Learning Vocabulary in Another Language*, que “There are numerous things to know about a word: (...) its form: spoken, written and components affixes and stress; (...) its meaning: concept,

association; (...) its uses: collocation, grammatical pattern and constraints on its use.” Portanto, abrangendo estes conhecimentos, os alunos poderão conhecer e usar proficientemente a sua L2.

No que toca à forma, deverá ser sublinhado o seu papel imprescindível para o sucesso de toda a aprendizagem do vocabulário. É dominando-a que se poderá fazer o uso da palavra em comunicação do dia-a-dia. Isto não deverá significar, como pode parecer, a sua superioridade em relação aos outros aspetos como, por exemplo, o sentido. Trata-se apenas de demonstrar a sua importância. A forma das palavras, quer oral, quer escrita, diz respeito à representação *física*, como a palavra se apresenta quando é enunciada. Sendo assim, o aprendente deverá, para conhecê-la, identificar os elementos que a compõem – consoantes e vogais: fonemas definidos por Trubetzkoy como elementos de “oposição fonologicamente distintiva” (Marçalo 1992: 206), sílabas, acento, radical, afixos, e classes gramaticais – e saber articulá-los, executá-los e pronunciá-los na oralidade.

O aluno aprendente de Português L2 deverá saber diferenciar, no uso, por exemplo, as vogais abertas, fechadas e semifechadas do Português. Aliás, um dos problemas que se verificam na aprendizagem e uso das palavras de Português no contexto moçambicano tem que ver com a dificuldade na diferenciação da abertura de vogais nas palavras (contraste-se o uso do PM e do PE nos exemplos (10) - (13) e nos seguintes). Parece não se reconhecer devidamente o valor distintivo da abertura ou não de algumas vogais, perturbando, certas vezes, o ato comunicativo. Por causa disto, na oralidade, o PM apresenta variações dignas de referência em relação ao PE:

Vogais abertas:	Vogais fechadas	Vogais (semi)abertas/fechadas
(20) <u>P</u> ato	(23) <u>f</u> io	(26) <u>o</u> lho
(21) <u>P</u> erna	(24) <u>g</u> ru <u>p</u> o	(27) <u>t</u> ele <u>f</u> one
(22) <u>P</u> ro <u>v</u> a	(25) <u>f</u> u <u>r</u> o	(28) <u>c</u> a <u>s</u> a
PM	PE	
(29) <u>P</u> essoa [ <u>p</u> ɛ <u>s</u> owa]	[pɛ <u>s</u> owa]	

Ainda na esteira deste assunto, as semivogais ([j] e [w]), os ditongos orais e nasais são elementos que deverão ser dominados para a aquisição do vocabulário. É também fundamental saber a relação biunívoca e unívoca entre o som e a grafia. Igualmente, não é pouco relevante



conhecer quais são as consoantes sonoras e quais as surdas da LP. Outra das dificuldades dos estudantes, sobretudo do norte do país, por exemplo, tem a ver com a diferenciação, em termos de vozeamento, das bilabiais oclusivas [p] e [b], as linguodentais oclusivas [d] e [t]. A tendência é de usar as formas não vozeadas como (bebida [pɛpita]; dente [tɛntə]). Portanto, um trabalho para os alunos conhecerem as características fonéticas e fonológicas da LP mostra-se necessário.

Reitere-se que o objetivo no ensino secundário moçambicano não deverá ser o de dotar os alunos de conhecimentos teóricos sobre estes pontos, mas sim *práticos* para favorecer a aprendizagem do vocabulário. A acentuação das palavras é também um dos aspetos a não negligenciar. Portanto, são vários aspetos sobre a forma das palavras que devem ser aprendidos pelos alunos para facilitar-lhes o desenvolvimento e uso das unidades lexicais.

De acordo com Leiria, nos estudos sobre L2 procura-se saber quais os fatores de natureza *formal* que afetam a aquisição de uma palavra: a ‘pronunciabilidade’, a ortografia, a extensão, a morfologia, a semelhança com outros itens lexicais; ou de natureza *semântica*: o fato de serem concretas ou abstratas, o grau de especificidade, registo e idiomatidade (Leiria 2001: 16). Em consonância, Long e Richards e Leiria demonstram não ser suficiente uma parte dos aspetos de uma palavra, sendo necessária a sua aprendizagem total. Pelo que, para além da forma há que trabalhar no significado, sentido e usos – basicamente a sua semântica e pragmática – e, enfim a sua colocação e/ou combinatória<sup>77</sup>, na formação de estruturas supra palavra – sintaxe.

Aliás, sobre este último assunto, Long e Richards (2001: 23) afirmam que “words are not isolated units of language, but fits into many interlocking system and levels. Because of this, there are many things to know about any particular word and there are many degrees of knowing”. Isto reforça, mais uma vez, a ideia de que é preciso aprender tudo sobre as palavras para melhor as conhecer e usar, devendo haver uma planificação adequada e flexível. Mais ainda, fica esclarecido o facto de as palavras, numa determinada língua, não funcionarem isoladamente. É com diversas relações entre elas, através de normas próprias – sintaxe, pragmática – que se edificam os diversos discursos.

Leiria (2005), McCarthy, O’dell e Shaw (1997), Long e Richards (2001) e Alvares Ezquerro (2009) apresentam claramente os aspetos linguísticos que devem ser tratados na aprendizagem das palavras. Ora, não se verifica nenhuma divergência entre as suas propostas,

---

<sup>77</sup> O estudo do vocabulário pode ter sucesso se se apostar na sua estrutura actancial que comporta uma palavra base (operador) e os seus actantes que são todas as palavras e/ou elementos necessários para que se produza um sentido completo (cf. Treville & Duquette 1996: 15-17).

senão as diferenças, tão naturais em ciência, de abordagem dos mesmos assuntos. Entretanto, sem ignorar as outras propostas, por ter sido produzido num contexto de estudos linguísticos sobre a aquisição do léxico de PLNM, em que se inclui o Português aprendido e falado em Moçambique, basear-se-á, este trabalho, no contributo de Leiria (2005: 130-131) citando Batia Laufer (1997: 141) que considera os seguintes aspetos para ensinar e aprender eficientemente uma palavra:

- a) A sua forma oral e escrita, isto é, como se pronuncia e como se escreve;
- b) A sua estrutura de base, as derivações mais comuns e a sua flexão;
- c) As suas propriedades sintáticas e o seu comportamento numa frase ou enunciado;
- d) As suas propriedades semânticas, o que envolve o seu significado referencial, extensões metafóricas e valores afectivos e a sua adequação pragmática;
- e) As suas relações pragmáticas com outras, nomeadamente com eventuais sinónimos, antónimos e hipónimos;
- f) As suas relações sintagmáticas, as suas mais frequentes combinatórias;

São basicamente estes seis aspetos referentes ao ensino-aprendizagem das palavras que se pretende ver tratados na totalidade até ao nível do ensino secundário moçambicano, para o sucesso na *aquisição*, desenvolvimento e uso do vocabulário da LP. Por isso, são os mesmos que, em seguida, serão descritos, dilucidados e analisados, tendo em conta os dados obtidos através do inquérito e da análise dos programas de ensino de Português em Moçambique e que foram apresentados em capítulos anteriores. A descrição dos referidos aspetos irá privilegiar os conteúdos que se mostram essências e aqueles que, por várias razões, constituem dificuldades para o caso específico dos estudantes do ensino secundário do país.

### **3.4.1.1. Aspetos Morfológicos**

#### **3.4.1.1.1. Forma oral e escrita da palavra – fonética e fonologia da palavra**

When you know a language, you know words in that language, that is, which sequences of sounds are related to specific meanings and which are not. (Fronkin, Rodman e Hyams 2011: 5).

O termo *morfologia* remete, logo à partida, para a *forma* das entidades linguísticas, geralmente não de nível superior à palavra, ou por outras palavras, “trata do estudo da estrutura interna das palavras”. De facto, disto trata a morfologia; todavia, mais do que isto, preocupa-se com o significado e com a função de cada entidade que compõe a palavra, com as suas relações com outras “entidades mínimas” com que ocorre e com os princípios que regulam a ligação entre

essas entidades. Esses elementos linguísticos que compõem as palavras, “distribuem-se em duas grandes áreas: significação gramatical/flexional e a significação lexical, podendo haver a conjugação das duas áreas (...)” (Rio-Torto 1998: 47).

Optando por uma abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem do vocabulário, conforme se recomenda na atual didática das L2, colocando o aprendente numa situação de comunicação real ou quase real, em que o conhecimento é negociável para a sua compreensão e apreensão (cf. Tréville & Duquette 1996: 95), é fundamental que ele conheça a *forma* (a parte externa da palavra). Ou seja, precisa de conhecer as *formas* de algumas palavras para negociar, com o professor, o conhecimento de outras. Conhecer a forma oral e escrita constitui, portanto, a primeira etapa da aprendizagem de qualquer palavra. É a partir desta forma *física* (oral ou escrita) que serão aprendidos outros pontos inerentes a todo o processo.

Falando acerca da *forma* da palavra, importa referir que tem a ver com vários aspetos conjugados. Na verdade, mobiliza o conhecimento de cada grafema, de cada sílaba, do radical, dos afixos, do acento gráfico ou não que compõem a palavra e da sua correta sequenciação, quer na oralidade, quer na escrita. Sublinhe-se, isto deve implicar o conhecimento, não da teoria da fonética e da fonologia, mas sim o da prática relacionada com elas. É preciso saber quais os grafemas e a sua *função* a combinar para constituírem determinadas sílabas que, por sua vez, serão estruturadas com uma certa lógica de uma língua para originarem uma determinada unidade que, associada a um significado constituirá uma palavra. Ademais, estas *formas* é que estarão na superfície de cada ato comunicativo em que se recorra à linguagem verbal, isto porque elas se enquadram dentro de um universo científico designado morfologia e que mantém relações quase naturais e inevitáveis com a fonética, fonologia, semântica, etc. (Rio-Torto 1998: 47- 50).

Assim, no conhecimento da forma de qualquer unidade lexical, entram em cena, ainda que de forma meramente básica para fins imediatos, conhecimentos de índole fonético-fonológica. Se por um lado, a fonologia estuda os sistemas de sons de línguas particulares para explicar o seu funcionamento (cf. Mateus 1996: 172), – os sons e a pertinência de cada grafema e de cada sílaba que compõem a palavra aprendida ou a ser aprendida numa L2, – por outro, a fonética se preocupa com o estudo científico dos sons da fala humana, desde a sua produção até à sua percepção (cf. Andrade e Viana 1996: 115). Nas entrelinhas, subentende-se que o conhecimento fonológico é sobre o particular, ao passo que o fonético, é sobre o geral.

A consciência fonológica é a capacidade que os estudantes/falantes têm ou devem ter para reconhecerem os sons – onde começam e terminam. É preciso desenvolver no seio dos falantes moçambicanos esta habilidade, que é importante para a aprendizagem do vocabulário. Ao desenvolvê-la dá-se, em simultâneo, grande parte dos conteúdos inerentes à aprendizagem de uma unidade lexical. Desta feita os alunos poderão emitir, ouvir, ver, escrever, e ler, sem dificuldade as palavras, um passo gigantesco para a competência vocabular. Sobre a escrita, no contexto das estratégias de ensinar e aprender as palavras, está certificado que ela proporciona o desenvolvimento da capacidade de criatividade vocabular (cf. Candlin e Widdowson 1996: 7).

Sobre a sílaba, Gardes-Temine (1998:11) apela para o facto de dever ser vista como “une unité fondamentale, et c’est en particulier dans son cadre que l’on définira l’accent. (...)”. Resume-se assim a importância do conhecimento da sílaba, para a apreensão adequada de qualquer palavra. Efetivamente, é em determinada sílaba que reside o acento de cada lexema. Como se sabe, apenas uma vogal<sup>78</sup> acomoda o acento de toda a unidade silábica. Por seu turno, Said Ali demonstra que a sílaba é um elemento imprescindível na estrutura das palavras da LP, podendo existir sílabas constituídas apenas por vogais<sup>79</sup> (cf. Said Ali 1975: 22). Os alunos moçambicanos, em certas palavras modificam sons, ou omitem total ou parcialmente certos sons, ou ainda acrescentam sílabas:

- |                        |                  |                      |                    |
|------------------------|------------------|----------------------|--------------------|
| (30) * <b>a</b> gramar | *mu <b>i</b> nto | *pre <b>v</b> ilégio | *femen <b>i</b> no |
| (31) *[-]prontar       | *[-]noitecer     |                      |                    |

Nos exemplos acima, presentes nos falares de alguns moçambicanos, há um distanciamento em relação ao PE, sobretudo na pronúncia, devido à falta de rigor no tratamento das respetivas sílabas e, isto manifesta-se na escrita, em que são representados fisicamente os elementos constituintes das palavras. Em (30) verifica-se a colocação de uma prótese e de expansão dos elementos que compõem uma determinada sílaba, através dos grafemas ‘a’ e ‘n’.

<sup>78</sup> Le centre de toute la syllabe est constitué par une voyelle (Gardes-Temine 1998:11).

<sup>79</sup> Recorde-se que as sílabas do Português podem respeitar a ordem consoante-vogal (CV): **pa-to**; vogal-consoante (VC): **al-to**; vogal (V): **é**, **a-tar**; vogal-semivogal: **ou-tro**, **oi-tenta**; consoante-vogal-consoante (CVC): **par**; **mal-ta**; consoante-consoante-vogal (CCV): **pró-prio**; **tra-ba-lho**; consoante-consoante-vogal-consoante (CCVC): **plás-tico**, **fren-te**; consoante-consoante-vogal-consoante-consoante (CCVCC): **trans-mitir**, **cen-trais**; consoante-consoante-vogal-consoante-consoante-consoante (CCVCCC): **trens**, **pa-trões**; consoante-vogal-consoante-consoante (CVCC): **sais**, **pais**, **tam-bém**, vogal-consoante-consoante (VCC): **eis** (Barbosa 1994: 137).

Nos dois últimos casos do mesmo número, o problema consiste na mudança da vogal de uma determinada sílaba, como resultado do não domínio das vogais, cuja relação com os sons não é unívoca. Já em (31) ocorre a omissão de certas sílabas das palavras, casos de aférese.

Entretanto, estas dificuldades que põem em causa a gramaticalidade daquelas unidades lexicais poderão ser facilmente ultrapassadas com um trabalho minucioso acerca da estrutura silábica das palavras, para viabilizar a aprendizagem do vocabulário. Com aqueles exemplos, pode-se afirmar que, os indivíduos que os pronunciam daquela maneira, não têm a consciência fonológica no que diz respeito àquelas unidades lexicais. Desta feita, prova-se que a sílaba, definida como segmento pronunciado numa só emissão de voz e constituída por vogal, ditongo ou vogal e ditongo combinados com consoante(s), constitui um elemento fulcral para a apreensão de uma palavra.

A “aquisição de uma língua não materna implica utilização dos órgãos do aparelho fonador e de processos psicológicos formatados para o uso na produção de sons e outras estruturas da língua materna” (Ngunga 2012: 8), entretanto, “cada língua possui os seus sons” (Martinet 1985: 17). Deste feita, algumas formas sonoras do Português são afetadas pela fonologia bantu, dando lugar a vários desvios que se detetam no PM, salientando-se erros na pronúncia dos fonemas /r/; /ɺ/; /a/; /ɑ/; /e/; /ɛ/; /o/ e /ɔ/, representados graficamente pelos grafemas “r”; “lh”; “a”; “e” e “o”, respetivamente. Verificam-se também tendências para a universalização da sequência silábica consoante-vogal; a abertura das vogais átonas e o ensurdecimento de algumas consoantes sonoras do PE, sobretudo na oralidade (cf. Gonçalves 2010: 41-42).

No Sul de Moçambique, os falantes têm dificuldades na diferenciação dos fonemas /r/ e /R/ ((32)), na pronúncia do /ɺ/ ((33)), e na marcação da abertura das vogais de acordo com o PE ((34)). Um dado importante é que nas línguas autóctones, LM dos falantes da região sul, sobretudo Xichangana, Cicopi, Bitonga e Xirhonga, não se estabelece diferença entre /r/ e /R/. Aliás, uma escuta estratégica nos falantes das LB permitiu detetar a ausência do fone [r], o carácter não distintivo da abertura ou não de uma certa vogal e a aspiração do fone [ɺ], só para exemplificar. Estas características das LB afiguram-se como umas das principais causas das dificuldades de índole fonológica dos falantes (cf. *op. cit.* e Ngunga: 2012: 8- 13).

- (32) Parágrafo: \*[pa'Ragrafu] /pa'Ragrafu/  
 (33) Folha: \*['foɭha] /'foɭha/  
 (34) Feminino: \*[feme'nino] /feme'nino/ (*id.*)

No norte do país, por seu turno, os fenómenos que se podem salientar são diferentes dos que foram apresentados para o sul. Nesta região, há uma generalização do ensurdecimento das consoantes oclusivas do Português. Os fonemas /g/, /d/ e /b/, tendem a ser pronunciados como [k], [t] e [p] ((35)-(37)), respetivamente. Para além destes, observa-se a ‘desvibração’ das vibrantes simples /r/ e múltipla /R/ ((38)) (cf. Ngunga 2012: 12- 13). Isto deve-se ao facto de não existirem nas línguas da região, sobretudo o Emakhuwa, aquelas consoantes vozeadas (Sitoe e Ngunga 2000 *apud* Gonçalves 2010: 42). Portanto, estas e outras questões da fonologia precisam de ser dominados pelo professor, para poder abordá-las melhor.

- (35) gado \*/ka'tu/  
 (36) dedo \*/tetu/  
 (37) bebo \*/pepu/  
 (38) Rita \*/lita/; coro \*/ko;lo/<sup>80</sup>

O “desenvolvimento linguístico nas línguas naturais [inclui] o desenvolvimento silábico e o desenvolvimento segmental”<sup>81</sup> (Vicente 2009: 22). Na lexia *fonológico* encontram-se dois aspetos fundamentais, um referente à análise da língua e o outro, aos itens estudados. Esta área de conhecimento tem, como se referiu, uma estreita relação com a fonética. Para fazer qualquer análise fonológica, há que considerar antes as questões fonéticas. Assim, pode-se afirmar que quanto maior for a consciência fonológica em LP, maior será a probabilidade de desenvolver sem dificuldades o vocabulário, ou seja, existe uma proporcionalidade direta entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem das palavras (cf. *op. cit.*: 30).

Retomando os exemplos (35)-(38) e tendo em conta o contributo de Vicente no parágrafo anterior, pode-se dizer que um exercício de soletração, ainda que possa parecer desnecessário,

<sup>80</sup> Cf. Ngunga (2012: 10-14).

<sup>81</sup> O desenvolvimento silábico está relacionado com o conhecimento da estrutura silábica das palavras, enquanto o segmental, com o domínio da sequenciação dos grafemas numa sílaba.

pode ser bastante valioso na aprendizagem da forma das palavras<sup>82</sup>. Falando nisto, Long e Richards (2001: 45) recordam que “poor spelling can affect learners’ writing in that they use strategies to hide their poor spelling. These include using limited vocabularies, favouring regularly spelled words and avoiding words that are hard to spell”. Isto, obviamente, mostra a estreita relação entre a soletração, leitura, escrita e uso das palavras, fundamental quer para a aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário, quer para a comunicação.

Para o conhecimento da forma física da palavra, devem, os estudantes estarem aptos a reconhecerem os radicais e os afixos (cf. *Infra* 3.4.1.1.2), ou seja, elementos que compõem cada palavra. Conhecendo estes morfemas e/ou elementos, os aprendentes poderão, sem muita ginástica, reconhecer, dominar, descobrir e/ou recriar o sentido das palavras, o que favorecerá em último caso o desenvolvimento e uma competência vocabulares almejados. Neste rol de conhecimento, é imprescindível que se incluam aqueles que poderão permitir o aprendente do vocabulário da LP como L2, no nível em questão, reconhecer as chamadas palavras lexicalizadas que, sem dúvida, podem, com facilidade, ser confundidas com elementos de um nível acima da palavra.

Ora, a criatividade na estruturação, uso e significação das unidades lexicais e linguísticas pode ser usada como base para avaliar a competência vocabular, linguística e comunicativa dos indivíduos. É que a própria estética linguística, as relações sociolinguísticas e pragmáticas, implicam um alto grau de criatividade no uso da língua. Entretanto, “[the] creative ability is reflected not only in what we say but also includes our understanding of new or novel sentences” (Fromkin, Rodman e Hyams 2011: 9). A criatividade, portanto, que devem desenvolver os falantes da LP, deve ser a dois níveis, nomeadamente, o da produção e da receção. Diga-se, quem não a desenvolve, sujeita-se a restrições no uso da língua, excluindo-se da comunidade.

Segundo Calçadas (1998: 56), no ensino-aprendizagem do vocabulário, cada sequência de palavras lexicalizadas (que representam uma realidade) deve ser vista como uma unidade lexical, com suas propriedades típicas que a conferem o estatuto de palavra. Para isto tudo, é imprescindível conhecer a estrutura de cada palavra. Portanto, é preciso, ainda ao nível do conhecimento da forma física, reconhecer as ditas palavras simples, complexas, e composta (cf. Tréville et Duquette 1996: 21- 22). Estes grupos de palavras diferem entre si pela sua estrutura.

---

<sup>82</sup> Mesmo que se espere que os alunos tenham feito a soletração em classes anteriores, a repetição do exercício, para avançar com certeza sobre o conhecimento do aluno, em nada prejudica o desenvolvimento lexical dos alunos, pelo contrário, solidifica-o.

Enquanto as simples têm apenas um morfema, as complexas e compostas têm mais de um. Entretanto, as compostas são todas complexas, mas as complexas, nem todas são compostas.

A sequência das sílabas e o acento de cada palavra são outros aspetos a não excluir das prioridades na aprendizagem da forma das unidades. O acento, segundo Said Ali (1975: 25) “consiste em distinguir uma sílaba das outras, empregando, na pronúncia desta sílaba, corrente expiratória mais forte”. Só conhecendo a estrutura segmental das palavras, poder-se-á, de forma consciente, colocar e pronunciar devidamente a sílaba tónica de cada unidade, na escrita e na oralidade, respetivamente. No entanto, a má colocação ou pronúncia das sílabas tónicas resulta, obviamente, num conjunto de sons linguística e fonologicamente estranhos e, em certos casos poderá levar à má interpretação de enunciados (fabrica vs fábrica) (cf. Teyssier 1989: 22).

Relativamente às chamadas palavras átonas, é necessário que o aluno saiba que na sua condição, subordinam-se sempre, ao acento de uma outra palavra. Verifica-se no PM a alteração dos padrões de ordem dos pronomes átonos, do uso dos artigos e preposições (cf. Gonçalves 2010: 47). É também importante que se consciencialize os aprendentes de Português como L2 que, no idioma falado na contemporaneidade, cada palavra tem um único acento tónico. Ora, estes acentos das palavras podem ser graficamente representados ou não, mas a não representação gráfica (exceto em situações de erros) não implica a sua inexistência (Widdowson 1996: 43- 45), como se pode verificar na escrita e pronúncia das palavras a seguir:

(39) Salada ; palhota; grande; preto; cama; mesa; grave; etc.

(40) Esdrúxula; centennário; árvore; saúude; oblíquo; conferência; etc.

Como se pode entender, em todas estas palavras (embora as de (39) não estejam graficamente acentuadas), existe uma sílaba que contém uma vogal hospedeira do acento tónico, ou seja, aquela que é pronunciada com maior intensidade de voz. São basicamente três os acentos gráficos existentes na LP – grave, agudo e circunflexo – cujo uso é, como se sabe, regulado por regras gramaticais. Isto prova mais uma vez que a colocação do acento numa vogal inadequada, a não colocação, ou qualquer procedimento à margem da prescrição gramatical levam à agramaticalidade da unidade lexical e a todas as inconveniências que isso pode causar, como se pode contrastar os exemplos a seguir.



- (41) \* Rúbrica <sub>(Subst.)</sub> vs Rubrica <sub>(Subst.)</sub>  
(42) \*Estrategias <sub>(Subst.)</sub> vs Estratégias <sub>(Subst.)</sub>  
(43) \*Período <sub>(Subst.)</sub> vs Período <sub>(Subst.)</sub>

As formas marcadas como agramaticais são algumas das encontradas no uso do vocabulário pelos falantes moçambicanos. Entretanto, está bem claro que tais desvios resultam da falta do domínio da acentuação daquelas palavras, o que pode e deve ser resolvido e ultrapassado com a ação educativa, referente à acentuação. É preciso frisar que, apesar de se prever que os alunos, até àquele nível, não tenham dificuldades na acentuação (na oralidade), é vantajoso certificar e/ou cristalizar a consistência desse conhecimento na aprendizagem da palavra. Não é frutífero avançar com dificuldades na acentuação. Assim, os professores e alunos, que não se incomodem por tal atividade, pois pode-se ensinar e aprender a qualquer altura.

#### **3.4.1.1.2. Estrutura das palavras: radicais e afixos – derivação e composição**

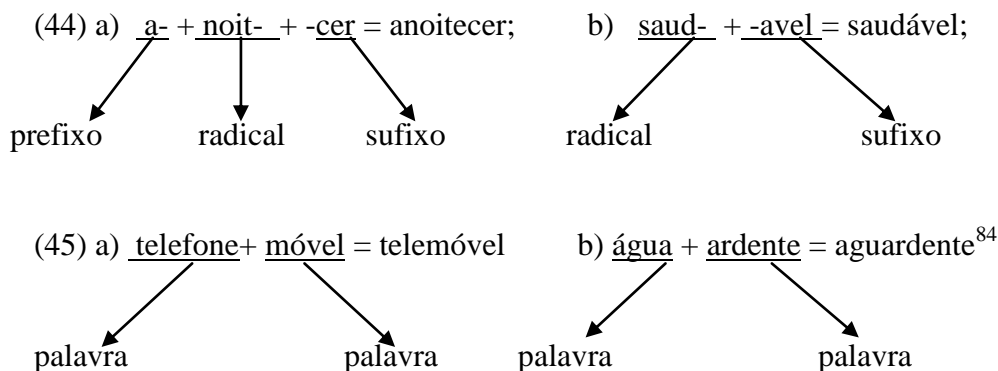
Com o objetivo de permitir uma aprendizagem e desenvolvimento vocabulares sólidos no seio dos estudantes do ensino secundário, é deveras importante considerar, com uma certa prioridade, a estrutura de cada palavra a ensinar e a ser aprendida. O conhecimento da estrutura interna das unidades lexicais permitirá a consciencialização dos falantes do Português em Moçambique sobre os morfemas (monemas, na linguagem de Martinet) e seus significados que constituem cada palavra. A consciência sobre estes elementos linguísticos, que se conjugam formal e semanticamente, proporcionará com facilidade, aos estudantes e falantes em geral, um conhecimento verdadeiro, sólido e fundamentado de cada palavra, rumo à sua autonomia comunicativa<sup>83</sup>.

Neste contexto, falar sobre a estrutura é sobretudo falar sobre elementos como radicais e afixos, como sendo unidades significativas fundamentais na constituição das palavras, ou seja, “aprender a estrutura de uma palavra implica identificar unidades, a sua sequência particular em palavras, e a probabilidade de sequenciação numa língua particular” (Leiria 2010: 128). Geralmente, na LP, os afixos e os radicais (morfemas presos), na sua condição como tal, não ocorrem isolados, exceto casos em que os radicais coincidem com palavras simples,

---

<sup>83</sup> Ao se falar de autonomia comunicativa, com a aprendizagem do vocabulário, refere-se à etapa em que, graças à aprendizagem, sobretudo em contexto de L2, o aluno domina a palavra e suas idiossincrasias e, como resultado disso, usa-a com convicção e segurança, sobre o que quer com ela significar.

convencionalmente denominados, no âmbito da morfologia, *bases*. Assim, os morfemas são elementos que estão aptos a juntar-se a outros, mas não de maneira aleatória:



Em (44) estão sublinhados os morfemas/monemas que constituem cada palavra: afixos e radicais e, em (45), as palavras que, através de processos típicos da língua, se fundiram numa única unidade. Um morfema é, tal como o define Gardes-Temine (1998: 50), “la plus petite unité de signification de la langue”. Uma palavra, neste sentido, é vista como uma associação de elementos (morfemas) e dos seus significados<sup>85</sup>. Portanto, estas associações, bem dominadas e reconhecidas pelos aprendentes da LP como L2, contribuirão com certeza, para um desenvolvimento vocabular satisfatório. Dominando as estruturas das palavras, os alunos poderão recriar, por exemplo, as palavras em (44) e (45), em *noitinha*, *saudação* e *telefonista* ou *automóvel*, *água-de-colónia*.

Os afixos comparticipam na construção das palavras e estabelecem relações com a sintaxe, uma vez que é através deles que, são otimizadas as relações morfossintáticas entre os elementos da frase (*Id.*). Justifica-se, assim, a aprendizagem da estrutura interna das palavras, pois, assegura-se a competência a nível do vocabulário e do seu uso. Desta feita, reconhece-se a existência de dois tipos de palavras<sup>86</sup>: as simples e as complexas<sup>87</sup>. Palavras simples são aquelas em cujas estruturas se encontra um único morfema – a base – ((46)), ao passo que nas

<sup>84</sup> Em (44) pode-se incluir palavras como amanhecer, amável, entardecer, expectável, acrescentar, etc., enquanto em (45), vinagre, passatempo, etc..

<sup>85</sup> Excetuam-se casos particulares de palavras compostas cujo significado do composto não é a associação dos significados dos componentes, como por exemplo, a palavra *amor-perfeito*.

<sup>86</sup> Quanto à sua estrutura interna.

<sup>87</sup> Todas têm pelo menos um *radical* ou uma *base*.

complexas, encontram-se um radical e um afixo – se forem derivadas, – ou duas palavras – se forem compostas<sup>88</sup> – ((47)) (cf. Tréville e Duquette 1996: 21- 22).

(46) Pai; pau; mãe; sol; sal; ser, etc.

(47) Paizinho; pauzinho; mãezinha; salgar; seremos; aguardente; etc.

A distinção de palavras simples e complexas significa a existência de morfemas que podem ocorrer no uso da língua sem causar ruídos, e daqueles que a sua ocorrência de forma isolada causa uma desarmonia. Os que podem ocorrer na linguagem, sem se associarem a outros, são designados *morfemas livres*, enquanto aqueles que não têm tal autonomia formal e semântica, são os *presos* (cf. Elson e Picket 1978: 22). Neste âmbito, em (46) estão representados morfemas livres (bases) enquanto em (47) estão palavras com morfemas presos, ligados uns aos outros e/ou às *bases*. A pertinência destes elementos na constituição das unidades lexicais, justifica a necessidade do seu ensino sistemático, em aulas de aprendizagem do vocabulário.

As palavras complexas como as que estão representadas em (47) – que resultam da combinação de vários morfemas – podem resultar de dois grandes processos de formação de palavras: a derivação e a composição. Geralmente, no primeiro, entram em jogo *radicais* ou *bases* e *afixos* numa relação de subordinação e, no segundo, *palavras, morfemas livres ou radicais*, numa relação de coordenação<sup>89</sup>. Aliás, no que diz respeito aos morfemas que entram na formação de palavras derivadas, reconhece-se a existência de morfemas lexicais que conferem à palavra uma individualidade semântica e morfemas gramaticais que a inserem numa dada série, indicando as respetivas relações com os outros elementos frásicos. Trata-se de radicais e afixos derivacionais e flexionais (cf. Garden-Temine 1998: 53-54).

São radicais ou raízes os morfemas simples portadores do ‘significado básico’ das palavras. Funcionam como núcleos ((48)) dos quais podem derivar várias unidades lexicais, com novos significados, geralmente relacionados com o do radical. Entretanto, aqueles elementos podem ou não ser livres (cf. Elson e Picket 1978:22). Ao conhecê-los e reconhecê-los, o aluno facilmente chegará ao sentido das palavras que deles derivarem, não só, como também,

---

<sup>88</sup> Estas têm pelo menos dois radicais.

<sup>89</sup> Esta coordenação é sobretudo a nível morfológico. No entanto, entre os elementos componentes, pode-se verificar uma relação de subordinação ou de coordenação, a nível semântico.

facilmente poderá integrar as unidades num contexto sintático-pragmático. Excetuando alguns casos particulares, basta que se associe, o sentido do radical e do afixo, componentes da unidade, para se ter noção sobre o significado e a classe gramatical.

(48)

<b>estud-</b>	<b>dorm-</b>	<b>pai</b>	<b>sorr-</b>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content;"> Morfema preso  Portador do sentido de estudar  (radical) </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content;"> Morfema preso  portador do sentido de dormir  (radical) </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content;"> Morfema livre  portador do sentido de paternidade (base) </div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; width: fit-content;"> Morfema preso  portador do sentido de sorrir  (radical) </div>

Quanto aos afixos há que salientar que são sempre morfemas presos que ocorrem com radicais e/ou bases, modificando-lhes o significado. Estes morfemas, em função da posição em que ocorrem junto do radical, podem ser sufixos – quando pospostos ao radical, – prefixos – quando antepostos - ((44)) e infixos<sup>90</sup> - quando introduzidos no meio da palavra (cf. *op. cit.*: 22-23). Os prefixos apenas modificam a palavra a nível semântico, enquanto os sufixos podem modificar o significado e a classe gramatical. Nas palavras do Português, é possível que ao mesmo radical se atrelem dois ou mais afixos ((44)) derivacionais apenas ou combinados com os flexionais (Rio-Torto 1998: 50- 63).

Resumidamente, a prefixação caracteriza-se pela anteposição de um morfema preso a uma palavra, resultando numa unidade cuja semântica está relacionada com a base. Neste sentido, o prefixo subordina-se total ou parcialmente ao seu hospedeiro. Na sufixação, por seu turno, verificando-se um fenómeno de subordinação total do sufixo – que funciona como um complemento morfológico e modificador semântico do radical – a característica principal, a nível da forma é a posposição. Quer os prefixos, quer os sufixos são monemas fixos<sup>91</sup> que a língua disponibiliza como instrumentos úteis na (re)criação lexical (cf. Basílio 1991: 29-32; Alves 1991: 42- 45).

<sup>90</sup> Os infixos, na língua portuguesa, de uma forma geral, não intervêm muito na constituição de palavras, por isso, não será apresentado nenhum exemplo. Existem alguns autores que consideram caso de infixação na língua portuguesa, o processo de colocação do clítico numa forma verbal do futuro (*lavar-me-ei*). Todavia esta ponderação é muito discutível, por isso, não se tratará dela neste trabalho.

<sup>91</sup> Um prefixo nunca pode ocorrer na posição de sufixo, nem de infixos. Estes, por sua vez nunca poderão ocorrer na posição do primeiro.

A divisão dos afixos em derivacionais e flexionais, com impacto diferente na classificação e semântica da palavra, como se referiu anteriormente, fundamenta-se nos seguintes fatores: a capacidade criativa e recreativa dos processos derivacionais (uso de afixos derivacionais), a sua ação na mudança da categoria gramatical e do valor semântico da unidade lexical, em oposição aos processos flexionais (uso de afixos flexionais) que originam diversas formas da mesma palavra, servindo sobremaneira a sintaxe e atuando na periferia da palavra, ou seja, sem interferir na sua estrutura morfológica e semântica de base (cf. Varela Ortega: 1992: 69-71). Resumindo, os afixos derivacionais modificam o sentido de base, mas os flexionais, não.

Os dois processos (derivacional e flexional), afetando de maneira diferente a estrutura das palavras, vão condicionar também de maneira diferente o uso dessas unidades. Enquanto a derivação (sobretudo sufixal) pode implicar a mudança da estrutura argumental e/ou colocacional, a flexão significa apenas a variação da mesma unidade em número, género, pessoa, aspeto, tempo, voz, grau, etc. em função de cada caso. Assim, como consequência dos dois processos, as relações das palavras com as outras em enunciados vão ser diferentes. Por exemplo, adicionar sufixos derivacionais a um verbo como *comer* resulta em propriedades diferentes em relação à adição de sufixos flexionais, sobretudo no contexto de uma frase ((49)-(50)).

(49) [SN O [Subst. come- [derivação **dor**]] de bananas] é o João.

(50) O João [sv [Verb. com- [flexão **eu**]] banana]; Eles [sv [Verb. com[flexão **eram**]] bananas].

É necessário que, no tratamento do vocabulário, se preste muita atenção às palavras que parecem derivadas e não o são, e/ou às que parecem ter certo tipo de afixos, enquanto tem outros. Na linguagem de Laufer (1989: 11- 12), trata-se da “deceptive transparency” que consiste em palavras que, enganosamente na sua estrutura, revelam certos constituintes que, na verdade, não o são ou, não desempenham as funções que aparentam desempenhar, o que constitui um obstáculo na aprendizagem do vocabulário da L2. Por exemplo, palavras como *despedir* e *ilegal*, da LP, podem criar equívocos, na medida em que a primeira parece derivada com os seguintes elementos: *des* + *pedir*, e a segunda, com *i* + *legal*, o que constitui uma falácia.<sup>92</sup>

Sabe-se que os afixos podem ser derivacionais e flexionais. Outrossim, cada um particulariza-se em função do seu sentido, de palavras ou elementos com que ocorre e de

<sup>92</sup> *Despedir* não tem nenhum prefixo, enquanto em *ilegal*, o verdadeiro prefixo é *in-*.

palavras que origina. Os derivacionais são os que se juntam aos radicais para modificá-los, originando uma unidade relativamente independente da sua base sob ponto de vista semântico ((51)). Por seu turno, os flexionais distinguem-se por não modificarem a base à qual se ligam ((52)) (Gardes-Termine 1998: 55). Estes últimos morfemas acrescentam à palavra, informação de índole sintático gramatical fundamental para estabelecer relações entre as unidades lexicais e entre estas e a realidade objeto da comunicação. Diferentemente dos derivacionais, os flexionais podem indicar num só monema, várias categorias flexionais (amálgame) de tempo, modo, aspeto, pessoa e número – é o caso do monema *-o* numa forma verbal de um verbo da 1ª conjugação, no presente do indicativo, 1ª pessoa do singular *falo* – (cf. Vilalva 2000: 187).

<p>(51) <u><i>in-</i></u><sup>93</sup> + <i>-feliz</i> = <i>infeliz</i> vs <i>feliz</i>.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(prefixo) afixo derivacional com sentido de negação.</p>	<p><i>Carreg-</i> + <u><i>-dor</i></u><sup>94</sup> = <i>carregador</i> vs <i>carregar</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(sufixo) afixo derivacional com sentido de Quem faz/profissão...</p>
<p>(52) <i>com-</i> + <u><i>-emos</i></u></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>afixo flexional com o sentido de T. (presente), Mod. (indicativo), Pes.(1ª) Num. (plural)</p>	<p><i>com-</i> + <u><i>-essem</i></u> = <i>comessem</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>afixo flexional com sentido de T. (pret. Perfeito), Mod. (conjuntivo), Pes. (2ª) Num. (plural).</p>

É claro e indiscutível que em cada língua há regras morfológicas que regulam a combinação de morfemas para dar origem a outras unidades lexicais (Fromkin e Rodman: 1993: 127). Desta feita, na derivação sufixal, os morfemas derivacionais podem ser<sup>95</sup>:

- a) Sufixos aumentativos e diminutivos (ver o ponto 3.4.1.1.2.1);
- b) Sufixos que formam substantivos a partir de substantivos: *-aria*; *-agem*; *-al*; *-ada*; *-eiro*; *-eira* etc. (*estacaria*; *miragem*; *bananal*; *rapaziada*, *coronhada*, *noitada*, *temporada*; *padeiro*, *pedreira*);

<sup>93</sup> Não pode ser substituído por *des-* (\*desfeliz).

<sup>94</sup> Não pode ser substituído por *-ante* (\*carregante).

<sup>95</sup> Saliente-se que a enumeração não é exaustiva, é apenas exemplificativa.

- c) Sufixo que formam substantivos a partir de adjetivos: *-eza, -ez, -ice, -idão, -tude, -ura; -dade*, etc.: (**moleza**; **pequenez**; **chatice**; **lentidão**; **completude**; **formosura**; **cumplicidade**);
- d) Sufixos que formam substantivos a partir de verbos: *-mento, -ção, -dor, -dura, -tório, -ante, -ança*, etc. (**juramento**; **oração**; **investigador**; **investidura**; **interrogatório**; **ambulante**; **cobrança**);
- e) Sufixos que formam adjetivos a partir de substantivos: *-eiro, -oso, -udo, -ano, -ento, -ático; ico*, etc. (**aventureiro**; **famoso**; **sortudo**; **moçambicano**; **bolorento**; **emblemático**; **anatômico**; etc.);
- f) Sufixos que formam adjetivos a partir de radicais verbais: *-ável, -ivo, -iço*, etc. (**amável**; **curativo**; **rebolicho**; etc.);
- g) Sufixos que formam advérbios a partir de adjetivos: *-mente* (**alegremente**; **pacientemente**; etc.);
- h) Sufixos que formam verbos: *-ar, -ir, -izar, -ficar, -ear, -itar*, etc. (**amar**; **curtir**; **pontapear**; **palpitar**; etc.).

Já no que tange aos prefixos, que como se sabe, apenas intervêm na semântica da palavra, importa, ainda que de forma sumária e menos abrangente, destacar alguns prefixos menos simples, podendo até ser confundidos com algumas palavras. De acordo com Rio-Torto, existem prefixos monossilábicos que se podem juntar a várias palavras e os dissilábicos caracterizados por uma certa força semântica que nunca fica despercebida, como o acontece com os monossilábicos. Os prefixos, segundo a autora, caracterizam-se de uma forma geral pela polivalência e ambiguidade, ou seja, um mesmo morfema pode veicular mais de um sentido funcional (*anormal vs anoitecer*;) e o mesmo sentido, por vários prefixos (*negação: a-; in-; des-*;) (cf. Rio-Torto 1987: 96- 97).

Dentre vários, pode-se indicar os seguintes:

- a) des- (**desinformar**, **desinibido**, **desinteresse**, **desgraçar**, **desmembrar**, etc.);
- b) pre- (**previver**, **prepotência**, **predestino**, **prever**, **predizer**, **preanunciar**, **prefixo**, etc.);
- c) re- (**rever**, **reviver**, **reagrupar**, **reaparecer**, **reestruturar**, **renovar**; **reabrir**, etc.);
- d) a- (**anormal**; **amovível**, **agramatical** etc.);
- e) archi- (**arquidiocese**, **arquifonema**, **arquibancada**, **arquimilionário**, etc.);

- f) extra- (**extraterreno**, **extracurricular**, **extraordinário**, **extraprograma**, etc.);
- g) híper- (**hipersensível**, **hiperativo**, **hipertenso**, etc.);
- h) sobre- (**sobrenatural**, **sobrepôr**, **sobrecarregar**, **sobrevoar**, **sobremesa**, etc.);
- i) super- (**super-homem**, **supermercado**, **superordenar**, **superdotado**, etc.);
- j) contra- (**contradizer**, **contrafeito**, **contramão**, **contrapor**, **contração**, etc.)
- k) ante- (**antever**, **antepassado**, etc.) (cf. Rio-Torto 1987: 96- 100).

A enumeração feita demonstra, ainda que parcialmente, que os sufixos e os prefixos<sup>96</sup>, têm uma determinada carga semântica com que modificam a base. Portanto, em termos processuais, a derivação em Português pode ser por sufixação (bipar<sup>97</sup>), por prefixação (**desapontar**), parassintética<sup>98</sup> (envelhecer) – operações de adição –; regressiva (regresso) e imprópria (burro – pessoa ignorante) – operações de modificação. Para além destes, pode-se construir palavras por mecanismos tais como a truncação (prof. (professor); pneu (pneumático); km (quilómetro)) – operação de subtração. Por sua vez, a composição pode ser por justaposição (dumbanengue<sup>99</sup> – PM), por aglutinação (telemóvel), e outros sub processos tais como a siglação (OMM<sup>100</sup>), acronímia (FRELIMO<sup>101</sup>) e a reduplicação (tique-taque; puxa-puxa) (cf. Rio-Torto 1996: 276).

É de salientar a discussão que ocupa os linguistas sobre as fronteiras entre a derivação prefixal<sup>102</sup> e a composição. Existem alguns prefixos que se projetam formalmente como palavras. Esta situação, associada ao facto de os mesmos (prefixos) poderem constituir uma amálgama ou uma justaposição com a base, torna a prefixação um processo sobre o qual se verifica um certo receio de fazer teorizações muito rígidas, sobretudo acerca de prefixos como *entre-*, *contra-*, *super-*, *híper-*, *hipo-*, *arqui-*, *macro-*, *mini-*, *auto-*, etc.. No entanto, há uma certeza sobre o que caracteriza o prefixo: um morfema sempre à esquerda da base, com valor adverbial ou adjetival, perde total ou parcialmente a sua acentuação quando se liga a uma determinada palavra, etc. (Alves 1991: 45- 46).

<sup>96</sup> Acerca dos prefixos, importa recordar que nunca alteram a categoria gramatical da palavra a que se atrelam, aspeto fundamental que os diferencia dos sufixos, para além da posição em que ocorrem.

<sup>97</sup> Palavra que se usa no PM. Trata-se de um neologismo derivado de *bip*.

<sup>98</sup> Não se deve confundir a derivação por prefixação e sufixação com a parassintética.

<sup>99</sup> Significa *mercado informal* e resulta da justaposição de *dumba (confiar)* + *nengue (perna/pé)*.

<sup>100</sup> Organização da Mulher Moçambicana.

<sup>101</sup> Frente de Libertação de Moçambique.

<sup>102</sup> “Existem morfemas prefixais que assumem rigidamente a função prefixal, mas existem alguns que extrapolam essa função” (Alves 1991: 47).



Na composição, “se unen o se combinan dos o más formas librés (...) para constituir una forma compleja la cual, desde el punto de vista significativo, fónico y funcional, representa una unidad léxica [nueva]” (Varela Ortega 1992: 97). Existem compostos em que as palavras se ligam em plena e simples coordenação dos seus componentes (compostos copulativos: *amor-perfeito*; *fura-olho*) e aqueles cujos elementos desencadeiam uma relação de dependência (compostos subordinativos: *professor-fantasma*; *navio-escola*) – um dos componentes é determinante do outro (cf. Sandman 1991: 50). A criação de palavras compostas pode obedecer a uma das combinações:

- a) Substantivo + substantivo: pai-natal; fanta-uva, couve-flor, etc.
  - b) Substantivo + Preposição + substantivo: fim-de-semana; cota de família<sup>103</sup>, etc.
  - c) Substantivo + Adjetivo: pátria amada, matéria-prima, campo pequeno, etc.
  - d) Adjetivo + adjetivo: luso-moçambicano, azul-escuro; indo-europeu, etc.
  - e) Verbo + substantivo: ganha-pão, fura-olho, vira-latas, saca-rolhas, guarda-redes, etc.
- (cf. Said Ali 1975: 118-119).

Neste contexto, para além da derivação, importa que os alunos moçambicanos dominem o processo de composição que consiste na combinação de palavras autónomas entre si, ou de radicais. Tais compostos podem ser morfológicos (*malmequer*, *vinagre...*) e sintáticos (*guarda-redes*, *saca-rolhas...*) (Vilalva 2000). Ademais, nos dias que correm, é urgente que os aprendentes de L2, moçambicanos em particular, aprendam cada palavra nova (neologismo) e estejam em altura de enquadrá-la melhor no seu vocabulário. Ora, este enquadramento não pode ocorrer com sucesso se não tiverem conhecimentos suficientes sobre a formação das palavras na LP. É certo que a nomeação de novas realidades é feita através da criação de novas palavras ou atribuição de novos significados às palavras já existentes, resultando, em todos os casos, em neologismos (cf. Carvalho 1998).

É de referir que na composição, a questão da ortografia não é fundamental para definir tal processo. Não raras vezes, consideram-se palavras compostas aquelas cuja estrutura resulta da combinação de unidades através do hífen. No entanto, isto é um engano. Os componentes dos compostos podem-se articular por meio de um hífen, através de um espaço entre eles, ou mesmo sem qualquer separação (cf. Fromkin e Rodman 1993: 136). Portanto, a formação de palavras consiste em processos morfossintáticos e semântico que permitem a (re)criação de unidades

---

<sup>103</sup> Neologismo que significa, em Moçambique, *pessoa responsável*.

novas. Os derivados e os compostos têm de diferente o facto de, na sua formação, intervirem elementos linguisticamente diferentes. Há que, na derivação prefixal, se prestar atenção aos morfemas que se parecem com palavras, (*entre-*: entrecortar; *contra-*: contrafazer; *sobre-*: sobrepor), para não se confundir com compostos (Gonçalves 2004: 68-70).

Uma palavra nova, neste contexto, legitima-se no seio da língua através do uso e da sua inclusão num dicionário. Esta legitimação deve ser resultado da adaptação à estrutura da língua em questão. O neologismo, para se integrar, no vocabulário dos alunos falantes do PM, deve, de acordo com Alves (1996: 56), ser fruto da necessidades de nomeação de certa realidade, adequar-se à estrutura morfossintática da LP, apresentar uma estrutura compatível à formação de derivados, estar em circulação no seio dos falantes, entre outros. E, para o aluno conseguir fazer reunir todos estes requisitos, tem de conhecer as estruturas internas típicas das palavras da LP.

Hodiernamente, a realidade socioeconómica, as relações interpessoais e os costumes mudam rapidamente e, como consequência disto tudo, impõem-se o uso de novos itens lexicais, oriundos da língua de especialidade como reflexo do desenvolvimento da ciência e da técnica. Por sua vez, a globalização propicia a entrada, na LP, de termos estrangeiros (cf. Carvalho 1998). Isto implica que, no ensino do vocabulário aos estudantes secundários em Moçambique, se deve proporcionar conhecimentos básico sobre os neologismos e a sua formação, empréstimos e outros mecanismos de criação, recriação e renovação lexical, o que lhes conferirá a capacidade de se enquadrarem num mundo dinâmico e globalizado dos dias de hoje.

É preciso consciencializar os aprendentes sobre o facto de existirem quatro tipos de neologia lexical, a saber: (a) **a neologia fonológica ou formal**, que resulta de um novo recorte cultural, com expressão e conteúdo inéditos e uma função semiótica. O neologismo fonológico pode ser específico (quando resulta da combinação inédita de fonemas) ou complementar (quando resulta da combinação de morfemas:) ((53)); (b) **a neologia semântica**<sup>104</sup> que resulta de uma palavra já existente, conservando-se a sua base e atribuindo-se-lhe um novo conteúdo, correspondente ao novo recorte cultural. Os novos conteúdos podem prevalecer com os antigos ou neutralizá-los ((54)) (cf. Biderman 1998: 38).

Existe ainda (c) **a neologia sintagmática** que resulta da derivação e da composição. Os derivados decorrem da combinatória lexicalizada de signos mínimos que assumem o conteúdo e

---

<sup>104</sup> As conotações, a transposição de uma palavra de um universo discursivo para o outro, o emprego com desfoque semântico de um lexema, a conversão categorial, geralmente, originam este tipo de neologismo.

as funções de segmentos que sintetizam e representam e, os compostos, da combinatória lexicalizada de vocábulos ((55)); e (d) **a neologia alogénética** que consiste em unidades novas emprestadas de outro sistema linguístico e sociocultural. As novas palavras passam por adaptações no plano fonético-fonológico ou semântico-sintático (estrangeirismo/peregrinismo) ((56)). Todos estes tipos vão respeitar processos vernáculos de formação de palavras, ou estas terão de reunir as condições enumeradas.

(53) Khenhar<sup>105</sup>; empoderamento<sup>106</sup>; know-how; desconseguir<sup>107</sup>; xiguinha<sup>108</sup>;

(54) dama<sup>109</sup>; chapa<sup>110</sup>;

(55) desconseguir; amor da minha vida; ONP<sup>111</sup>; FRELIMO; dumbanengue<sup>112</sup>.

(56) deletar; printar; jekar<sup>113</sup>

É possível que a mesma palavra pertença a mais de uma das divisões apresentadas. Portanto, a neologia é um dos aspetos que, nem os alunos, nem os professores devem deixar de lado. O Quadro III, resume os processos de formação de palavras e a situação da neologia em Moçambique cujo conhecimento sobre os mesmos, de prejudicial nada tem, pelo contrário, alarga o horizonte dos alunos sobre o vocabulário do seu dia-a-dia. A apresentação do referido quadro, em nenhum momento deve ser entendido como a delimitação das palavras a focalizar no ensino do vocabulário em Moçambique, pois, quanto a isso, já se referiu bastante que todas as palavras que constituem necessidades dos alunos para se comunicarem devem ser ensinadas.

---

<sup>105</sup> Derrubar o outro com recurso aos pés, num jogo de futebol, ou estar a mentir (PM).

<sup>106</sup> Emancipar a mulher, habilitá-la a assumir cargos superiores da vida política e económica, em igualdade com os homens, no PM.

<sup>107</sup> Equivalente a *não conseguir* no PE.

<sup>108</sup> Prato típico da gastronomia do sul de Moçambique.

<sup>109</sup> Equivalente a namorada do PE.

<sup>110</sup> Meio de transporte coletivo.

<sup>111</sup> Organização Nacional dos Professores, em Moçambique.

<sup>112</sup> Mercado informal, cf. Nota 98.

<sup>113</sup> Intrometer-se num convívio sem convite.

**Quadro III: Resumo dos processos e tipos de neologia de Moçambique**

	Neologismo Fonológicos	Neologismos Semânticos	Neologismo Sintagmático	Neologismo Alogenético	
				Moçambicanismos “verdadeiros”	Outros
	Modificados			Não modificados	
Derivação	Timbileiro	Amanhecer	Agorinha	Babalaza	Bold
		Amarrado	Agramar	Bacela	Flat
		Amarrar	Bazar	Bicha	Full
		Antepassado	Bichar	Biznar	Hala
		Batedor	Bifar	Cabritismo	Ket
		*Bifes	Bipar	Cacana	Man
		Binar	Boldar	Canhúm	Nice
		Bolada	Bular	chiluva	printe
		Bolar	Campainhar	Deke	Sena
		*Burra	Canganhiçar	Djekador	Time
		Calamidade	Catanar	DjiKo	Thanks
		*Chapa	Catorzinha	Dumbanengue	
		Chapar	Chapeiro	Magocha	
		Cinzentinho	Chekar	Grife	
		Curtir	Covar	Gueva	
		*Dama	Cronicar	Guiguiseka	
		Engarrafamento	Curtição	Guindza	
		Engarrafar	Curtidor	Lengalenga	
		Grifar	Djekar	Lobolo	
		Infelicidades	Deletar	M’bemga	
		*Jeito	Desconseguir	M’pfukwa	
		*Pita	Djekador	Madjermane	
		Pitar	Djika	Madjolidjo	
		*Sócio	Djobar	Madjonidjoni	
		Surra	Empoderamento	Mafurra	
			Fembar	Makhara	
			Ferrar	Mamana	
			Fujista	Maningue	
			Ganguiçar	Mapico	
			Guadjicar	Marrabenta	
			Guetar	Massala	
			Guevar	Massaleira	
			Guindzar	Masseve	
			Kekar	Matabicho	
			Khenhar	Mhamba	
			Kissar	Mhondzo	
	Kotsolar	Milando			
	Kulunguelar	Moluene			
	Lengalengar	Momomo			

			Lobolar Minhar Phatlar Printar Sograria Tchovar Thayar Thonar Ventar Vunar Winar Zenhar	Mothiana Horera Mufana Mukume Mukherista Mulungo Muzungo Ngalanga Njinga Saguete Sathanhoco Suca Tchova	
<b>Compo sição</b>			Arroz-fogado Bula-bula Deixa-andar	Tchova-xitaduma Tchungamoio Thonthontho Tihove	
<b>T.Sem</b>				Timbila	
<b>Trun.</b>				Tintlolo	
<b>F.Sint</b>				Txopela	
<b>Sig,</b>				Wukanhi	
<b>Acr.</b>				Wuswa Xicadju Xiconhoca Xidjumba Xigovia Xiguiana Xiguinha XiKwembu Xindere Xingomana Xingombela Xipefu Xitende Xitique Zotho	

T. sem. = Transferência semântica; Trun. = Truncção; F. Sin. = Formação sintagmática; Sig. = siglação; Acr. = acronímia.  
NB:

1. As palavras sinalizadas por um asterisco (\*) apenas gozam de estatuto de neologismos semânticos, não sendo resultado de derivação.
2. Apesar de algumas formas já estarem dicionarizadas serão apresentadas em anexo 6 informação mais detalhada relativa aos neologismos do PM (cf. Anexo 6).

### 3.4.1.1.2.1. Algumas particularidades flexionais dos substantivos

Antes de tudo, importa deixar claro que a escolha do substantivo para demonstrar a abrangência que deve caracterizar o ensino do vocabulário tem que ver com o facto de o substantivo ser uma das classes com maior número de unidades lexicais, apresentar muitos aspetos salientes na sua flexão e por ser uma classe da qual dependem muitas outras, tais como adjetivos, artigos, pronomes, numerais, e até certo ponto, verbos. Falando concretamente do substantivo, é preciso que se esclareça que para a sua derivação, existem alguns morfemas (sufixos), que são especializados, para a partir de certas unidade, dar-lhes origem, ou seja, não é qualquer sufixo que se junta a qualquer elemento e resultar num nome aceitável.

Os substantivos, na sua variação em grau, podem formar o aumentativo a partir de morfemas tais como *-ão* que dependendo de cada palavra pode tomar as seguintes formas: *-arrão, -zarrão, -eirão, -gão, -arão, -aço, -az*, etc. ((57)). O diminutivo, por sua vez, na LP, pode ser expresso por sufixos como *-inho/a, -zinho/a, -ito/a, -zito/a, -ote, -ola, -ucho, -eta*<sup>114</sup>, etc. ((58)) (cf. Said Ali 1975: 32). Note-se que, apesar de serem estes os sufixos aumentativos e diminutivos, não funcionam da mesma maneira em todas as palavras. Por exemplo, os sufixos *-inho/a* e *-ito/a* não se ligam às bases, mas sim, aos radicais, enquanto, *-zinho/a* e *-zito/a* ligam-se sempre à elas ((59)). Ou melhor, nos dizeres de Vilalva, a variação do substantivo em grau realiza-se através de sufixos avaliativos e z-avaliativos, existindo, de uma forma geral, “sufixos que se associam aos radicais, outros que se relacionam com as bases e outros que se associam a palavras” (Vilalva 2000: 135).

(57) Mulher**aça**; ribeir**ão**; gola**ço**; sal**ão**; narig**ão**; etc.

(58) Filh**ote**; bandeir**ola**; cão**zinho**; camin**ha**; etc

(59) Cão**zinho** vs \*cão**inho**; cas**ita** vs \*cas**aita**

Com os sufixos *-inho/a, -zinho/a, -ito/a -zito/a*, no Português, faz-se uma derivação apreciativa que consiste em usar o afixo diminutivo para transmitir “un contenido nocional aminorador y/o una función expressiva emotiva” (Varela Ortega 1992: 87), mas sem na verdade, dar origem a uma nova entidade. Aqueles sufixos, dependendo da pragmática que a eles se associar, podem significar a pequenez, o carinho/amor e menosprezo/depreciação. Pelo que no ensino do vocabulário, é útil esclarecer esta particularidade dos nomes no seu grau diminutivo. É

---

<sup>114</sup> Os sufixo *-ote, -ola, -ucho; -eta* não são aplicáveis a todos os substantivos.

importante que se capacite os alunos no sentido de descodificarem o valor de cada uso do diminutivo no seu dia-a-dia, para distinguirem o seu valor ofensivo e afetivo ((60)-(61)):

(60) És uma **jornalistazinha** mesmo! (depreciativo/ofensivo)

(61) Este é o meu **livrinho** de alma. (valor apreciativo/estima)

Relativamente ao género, interessa que se trate dos casos pouco comuns de passagem do masculino para o feminino. Para os substantivos terminados em ‘-o’, sabe-se que na sua maioria passam para o feminino com a troca daquele morfema por ‘-a’<sup>115</sup>. Porém, existem casos complexos como o de nomes que passam para o feminino através de sufixos como *-ina*; *-inha*; *-essa*, etc. ((62)); daqueles cujo feminino é uma outra palavra (com o seu radical) ((63)); dos que terminam em ‘-ão’ que passam para o feminino de 3 formas: (a) trocando *-ão* por *-ã* ((64)); (b) substituindo *-ão* por *-oa* ((65)); e (c) substituindo a forma do masculino por *-ona* ((66)):

(62) [masc. Galo]- [fem. **galinha**]; [masc. conde]-[fem. **condessa**]; [masc. príncipe]-[fem. **princesa**];

(63) [masc. homem]- [fem. **mulher**]; [masc. boi]- [fem. **vaca**]; [masc. genro]- [fem. **nora**];

(64) [masc. **cidadão**]- [fem. **cidadã**]; [masc. **vilão**]- [fem. **vilã**]; [masc. **escrivão**]- [fem. **escrivã**];

(65) [masc. **leão**]- [fem. **leoa**]; [masc. **patrão**]- [fem. **patroa**]; [masc. **leitão**]- [fem. **leitoa**];

(66) [masc. **comilão**]- [fem. **comilona**]; [masc. **brincalhão**]- [fem. **brincalhona**]; [masc. **esfregão**]- [fem. **esfregona**]

Para além destes casos existem palavras terminadas por ‘-or’ no masculino e que formam o feminino através de: (a) acréscimo do morfema de feminino ‘-a’ ((67)); ou (b) substituição do morfema do masculino *-or* pelo morfema *-triz* ((68)). Existem ainda (c) os substantivos que na mesma forma servem para seres dos dois género – substantivos epícenos – ((69)); e (d) aqueles que fazem a variação de género, pela anteposição do artigo – substantivos comuns de dois (Said Ali 1975: 33-42) – ((70)). Embora estes substantivos, por si sós constituam meras particularidades, não devem ser esquecidos/ignorados no ensino, pelo contrário devem merecer uma atenção especial.

---

<sup>115</sup> As palavras que passam para o feminino por meio deste processo não constituem grandes dificuldades para os falantes de PM.

- (67) [masc. **Administrador**] – [fem. **administradora**]; [masc. **escritor**] – [fem. **escritora**];  
 (68) [masc. **embaixador**] – [fem. **embaixatriz**]; [masc. **ator**] – [fem. **atriz**];  
 (69) [masc. fem. **criança**]; [masc. fem. **pássaro**]; [masc. fem. **pessoa**]; [masc. fem. **bebé**]<sup>116</sup>;  
 (70) [masc. **o jornalista**] – [fem. **a jornalista**]; [masc. **o artista**] – [fem. **a artista**];

Ainda sobre o substantivo, há que tratar da sua flexão em número (plural e singular), sendo que, na LP, o morfema *-s* é que é típico do plural, podendo-se apresentar em forma de *-es*, dependendo da estrutura da palavra. Todavia, existem as que fazem o plural recorrendo a outros mecanismos e afixos, como nos seguintes casos: (a) nomes terminados em *-m* que passam para o plural substituindo-se o *-m* por *-ns* ((71)); (b) os que no singular terminam em *-l*, acrescentando-se-lhes *-es* ((72)); (c) aqueles em que se omite *-l* final, substituindo-o por *-is* ((73)). Por sua vez, os que terminam em *-ão*, dependendo da origem: (d) mudam para *-ões* ((74)); ou (e) para *-ãos* ((75)):

- (71) [Sing. **patim**] – [Plur. **patins**]; [Sing. **boletim**] – [Plur. **boletins**]  
 (72) [Sing. **mal**] – [Plur. **males**]; [Sing. **cônsul**] – [Plur. **cônsules**]<sup>117</sup>  
 (73) [Sing. **fiel**] – [Plur. **fiéis**]; [Sing. **paiol**] – [Plur. **paiois**]  
 (74) [Sing. **limão**] – [Plur. **limões**]; [Plur. **pulmão**] – [Plur. **pulmões**]  
 (75) [Sing. **irmão**] – [Plur. **irmãos**]; [Sing. **mão**] – [Plur. **mãos**]

Outros casos, não menos importantes, são os dos nomes que alteram a tonalidade da vogal tónica<sup>118</sup> no plural ((76)); e de palavras compostas por dois substantivos ou por substantivo e um modificador aglutinados, em que se coloca a desinência do plural, como se fosse uma palavra simples ((77)); ou por verbo e um nome em que apenas o nome passa para o plural ((78)); etc. Estes e os anteriores são os aspetos que poderão constituir uma mais valia para os aprendentes do vocabulário da LP como L2 em Moçambique. Assim, a partir de conhecimentos referentes ao vocabulário, terão acesso a outros conhecimentos sobre a sua flexão gramatical e sintática (cf. Elson e Picket 1978: 33- 38).

<sup>116</sup> Na norma do PE.

<sup>117</sup> Exemplos tirados de Said Ali.

<sup>118</sup> De vogais fechadas ou médias, passam para vogais abertas.



- (76) [Sing. poço] – [Plur. poços]; [Sing. ovo] – [Plur. ovos]; [Sing. povo] – [Plur. povos]  
 (77) [Sing. vinagre] – [Plur. vinagres]; [Sing. moçambola<sup>119</sup>] – [Plur. moçambolas]  
 (78)[Sing. guarda-chuva]– [Plur. guarda-chuvas]; [Sing. quebra-cabeça] – [Plur. quebra-cabeças]

### 3.4.1.2. Usos sintáticos da palavra

#### 3.4.1.2.1. Propriedades sintáticas e o comportamento das palavras numa frase

Whereas morphology deals with the way words are adapted, syntax deals with the way they are combined in the sentences. The two areas are obviously interdependents (Widdowson 1996: 48).

Para satisfazer os *imperativos* sintáticos e semânticos, a língua encontra na ordem das palavras a principal chave da gramaticalidade de frases (Raposo 1983: 17). Falar sobre as propriedades sintáticas das palavras e do seu comportamento é essencialmente abordar questões referentes ao uso das palavras em comunicação real. Importa que se retenha que as palavras não têm as mesmas propriedades e característica sintáticas. Cada uma tem as suas idiossincrasias como unidade independente, bem como na sua relação com as outras. Tratar de propriedades sintáticas é basicamente falar sobre as ligações, as posições e as funções/contributos das palavras dentro de enunciados. Um estudo desta natureza baseia-se em classes gramaticais e aprender uma estrutura gramatical “implica a análise implícita e automática da posição de palavras em relação às outras” (Leiria 2001: 128).

A análise referida por Leiria deverá, no ensino-aprendizagem do vocabulário em Moçambique, antes de tudo, focalizar as classes a que cada palavra pertence (substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, pronome, artigos, preposição, conjunção, numeral e interjeição) (cf. Vilela 1995<sup>b</sup>: 57) e, a partir desta base, aprofundar-se conhecimentos sobre o comportamento de cada uma delas e, na medida do possível, de cada palavra-modelo. Verifica-se até ao ensino secundário a dificuldade em identificar palavras e classificá-las em função das suas categorias gramaticais, o que, não raras vezes, põe em causa a aprendizagem da LP na sala. Obviamente, sendo palavras ou grupos de palavras diferentes, deve-se ponderar como tratar cada grupo. Liles, sublinhando a importância das relações entre as palavras para a comunicação, afirma “ser com as

<sup>119</sup> Neologismo moçambicano que designa a maior competição futebolística do país.

regras sintáticas de colocação, ordenação e relacionamento das palavras que se veiculam ideias coerentes e saturadas de significação”<sup>120</sup> (Liles 1975: 42- 43).

A aprendizagem da estrutura sintática cujos elementos são as palavras da LP no país, a nível metalinguístico, encontra-se distribuída entre a dificuldade e a facilidade. Há uma ligeira facilidade nos aspetos em que há uma coincidência entre a estrutura das LB e do PE, como é o caso da estrutura sintática básica *SVO* ((79)). Mas não há coincidência em tudo ((80)) e então, o processo torna-se mais difícil. Long e Richards (200: 24) afirmam que “word in the first language with roughly the same meaning, fit into roughly simillary grammatical patterns as in the first language and has a similary collocation and constraints, then the learning burden will be very light and the word will not be difficult to learn”:

(79) PE: [Suj. A Claidy] [Verb. estuda] [Obj. Cicopi]; LB: [Suj. Claidy [Verb. agondha] [Obj. Cicopi].

(80) PE: Claidy nasceu em Chidenguele.                      LB: \*Claidy avelekile Cidengele.

Em termos da estrutura e da sequência das palavras as duas frases em cada exemplo são equivalentes. Todavia, o enunciado da LB (Cicopi) é agramatical em (80). A sua agramaticalidade deve-se ao facto de as propriedades sintáticas do verbo *kuveleka* (*nascer*) na LB não coincidirem com as do verbo equivalente em Português. Devido à discrepância entre as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas entre os dois equivalentes nas duas línguas, os alunos são vulneráveis ao erro. Portanto, é preciso que, na aprendizagem do vocabulário, eles não só saibam a que classe pertence uma determinada palavra, como também é necessário e fundamental que saibam como é que se comporta num dado contexto sintático.

Todos os seres falantes são dotados de uma certa capacidade geralmente adquirida no processo natural de aquisição da linguagem e que se desenvolve paralelamente com o crescimento linguístico do indivíduo. Tal capacidade é constituída por *conhecimentos lexicais latentes* e *ativos* que ambos se ativam com um *input* para a aprendizagem de novas palavras. Trata-se de léxico mental; entretanto, “each word in [our] mental lexicon includes other information as well, such as whether it is a noun, a pronoun, a verb, an adjective, an adverb, a

---

<sup>120</sup> Tradução nossa.

preposition, or a conjunction. That is, the mental lexicon also specifies the **grammatical category** or **syntactic class** of the word” (Fromkin, Rodman e Hyams 2011: 77).

É claro que as palavras conhecidas afetam aquelas que se aprendem. Ou seja, factores interlexicais, tais como a distância entre a L1 e a L2, intralexicais tais como a dimensão e o grau de organização do léxico da L2 e a frequência com que a palavra ocorre no input, determinam certamente a aprendizagem de outras palavras<sup>121</sup> (...): a forma falada e escrita da palavra, a extensão, a estrutura morfológica, a classe gramatical, e as propriedades semântico-sintáticas (Leiria 2001: 131).

Esta é a razão por que para a maior parte dos falantes do PM, é normal emitir um enunciado como *\*A Claidy foi nascida em Chidenguele*, equivalente a *Claidy a velekilwe Cidengele* da LB.

É conhecida a dificuldade milenar de definir cabalmente a palavra, bem como a diversidades dos critérios que têm sido ponderados por diversos autores para tal efeito. Esta dificuldade que se arrasta desde a antiguidade até a contemporaneidade, tem-se refletido na distribuição das palavras em classe. Só para exemplificar, Dionísio (a.C.) estabeleceu oito categorias de palavras; Varrão, posteriormente, considerou duas, três ou quatro, e já na época moderna e na contemporaneidade, oscila-se entre nove e dez classes de palavras (cf. Marçalo 2009: 59-60). Neste contexto, sendo inoportuno desencadear uma discussão sobre o assunto, para os propósitos deste trabalhos, limitar-se-á a considerar as dez que atualmente e para o público geral são reconhecidas, pelo que o aluno deve, de acordo com Vilela (1995<sup>b</sup>), saber que:

- a) Um verbo configura os processos da realidade através da sua combinação com morfemas gramaticais. Determina o mínimo actancial (cf. Vilela 1995<sup>b</sup>: 61- 128); com ele, indica-se o tempo, a voz, o modo, o aspeto, o número, a pessoa gramatical (como em *estud-a*<sub>[vogal temática]</sub>-*va*<sub>[tempo e modo]</sub>-*mos*<sub>[4P]</sub>), podendo ser de ação, de estado, ou de processo (*chover, estar, entardecer...*); transitivo ou intransitivo; pleno ou auxiliar; etc.. Trata-se de uma palavra conjugável (cf. Vilalva 2000: 186), existindo verbos regulares, irregulares e defetivos/impessoais, que têm uma certa valência – número de argumentos que mobiliza – e outros aspetos que se mostrarem importante para o desenvolvimento vocabular dos alunos.

---

<sup>121</sup> Para a aprendizagem da sintaxe e da estrutura interna das palavras, é importante que saibam que existem palavras variáveis e invariáveis e classes abertas e fechadas.

Sob ponto de vista da gramática de valência<sup>122</sup>, o verbo constitui o elemento central de todo o ato de construção e emissão de enunciados. Isto é, em função do verbo, são definidos outros elementos necessários para completar a sua significação. Sendo “o verbo a categoria sintáctica mais indicada para desempenhar a função predicativa na frase, (...) [assumindo] uma função central (...) e [determinando] a estrutura frásica de base, quer sob o ponto de vista sintáctico, quer semântico” (Busse e Vilela 1986: 17), uma aprendizagem do vocabulário que se oriente por estes princípios, pode ser útil e vantajosa na medida em que a palavra é tratada em função do seu comportamento na frase, mediante as outras com que se deve relacionar.

O significado de alguns verbos não é saturado. Ficam, portanto, lugares vazios para os chamados actantes, que podem ser nominais que completam o seu sentido e que têm a sua função semântica, assim como certos traços semânticos determinados pelo mesmo verbo (Gärtner 1996: 27). Nesta área, é importante que se esteja consciente de que no PM, há “tendências de estabelecer um par transitivo para verbos que, em PE, são intransitivos (...) e os complementos de verbos agentivos tendem a ser substituídos por SN” (Gonçalves 2010: 47). Assim, no ensino do vocabulário, particularmente dos verbos, deverão ser criteriosamente destacadas as suas propriedades, de modo a evitar os aspetos acabados de enumerar.

- b) Um substantivo serve, por excelência para nomear a realidade extra-linguística. Varia em género, número e grau<sup>123</sup> e, de uma forma geral, pode ser determinado por artigos e numerais. Na combinação de palavras, funciona como núcleo do sintagma nominal (cf. Said Ali: 1964: 31 e Vilela 1995<sup>b</sup>: 149- 153).
- c) Um artigo é um elemento basicamente especificador do substantivo, indicando-lhe o género e o número. Ademais, este elemento pode substantivar qualquer outra classe gramatical. Antepondo-o a qualquer uma das categorias, esta passa a funcionar como um nome (Vilela 1995<sup>b</sup>: 155- 156) ((81)). Este elemento da língua pode ser definido ou indefinido. Sobre estas características importa saber qual é a posição do artigo<sup>124</sup> perante o substantivo – para evitar a confusão entre artigo e pronome, ((82)) – e quando é que se usa o definido ou indefinido, num determinado contexto de uso

---

<sup>122</sup> Busse e Vilela (1986: 13) designam valência “ao número de lugares vazios previstos e implicados pelo lexema”.

<sup>123</sup> Ver o ponto 3.4.1.1.2.1.

<sup>124</sup> Saliente-se que no PM, tende-se a suprimir o artigo em muitos casos em que é necessário.

linguístico. Sendo monemas especificadores (determinantes), há que salientar que os artigos se excluem mutuamente no processo de determinação (cf. Liles 1975: 47):

(81) [SN O comer]; [SN O bonito]; [SN O de]

(82) [SN **O** livro] vs [F comeu-**o**]

Em (81) os núcleos dos *SN* são *um verbo, um adjetivo e uma preposição*, mas devido à força do artigo que se lhes antepõe, tomam estatuto de um nome e encabeçam o respetivo *SN*. Já em (82) está-se perante um *SN* e uma oração, ambos com um elemento fonética e graficamente semelhante, o *o*. Todavia, o primeiro é um artigo e o segundo, pronome átono. Quanto ao uso, sobretudo quando os artigos são correferentes, o definido usa-se depois do indefinido, por questões de coesão ((83)). Usa-se o indefinido para um referente não especificado, enquanto o definido, não. Na pragmática, a colocação do artigo definido em nomes próprios de altas individualidades tem conotação algo pejorativa ((84)):

(83) ?[<sub>Texto</sub> O João comprou **o** carro. **Um** carro que ele comprou é branco]

vs [<sub>Texto</sub> O João comprou **um** carro. **O** carro que ele comprou é branco].

(84) ?**O** Obama; ?**O** Mandela ?**O** Cavaco Silva; ?**O** Armando Guebuza

- d) Um pronome é uma unidade lexical, substituto formal, semântico e sintático de um substantivo. É variável em género e número, estabelecendo sempre uma relação de correferência com determinados elementos linguísticos (nomes ou equivalentes). Sob o ponto vista sintático, o pronome pode desempenhar todas as funções sintáticas de um nome, isto é, funções de sujeito e de diferentes complementos, diretamente ou por intermédio de outros elementos da língua (preposições). Assim, pode ser pronome pessoal forma de sujeito ou de complemento; reflexivo e recíproco; possessivo, demonstrativo, relativo, indefinido e interrogativo (cf. Vilela 1995<sup>b</sup>: 162- 179).

No que tange ao uso dos pronomes clíticos no PM é preciso destacar a existência das seguintes dificuldades: (a) o uso aleatório das formas pronominais; (b) o uso dos pronomes formas de OI no lugar de OD; (c) a tendência generalizada de usar a colocação enclítica dos pronomes (posição básica dos clíticos); (d) o uso dos pronomes formas de sujeito no lugar de um OD, em contraste com as colocações no

PE. Estas dificuldades devem-se ao facto de nas LB, os clíticos ocuparem a mesma posição (proclítica) e ao facto de não variarem de forma em função da forma verbal, mas sim, em função da semântica do objeto referido (cf. Gonçalves 2010: 52). Naquelas línguas, o elemento equivalente ao clítico é sempre anteposto ao verbo.

- e) Um adjetivo serve para indicar as qualidades, propriedades e as relações de e entre os substantivos. Funciona como atributo ou como NPS, variando em género, número e grau. No uso dos adjetivos é necessário que se preste atenção para o facto de poderem ser *qualificativos* – graduáveis/predicativos – ((85)) ou de *relação* – não graduáveis/não predicativo – ((86)). Ademais, “os adjectivos que têm um significado básico e ainda um significado abstrato resultante da transposição do sentido concreto, são, no seu sentido concreto, pospostos e são antepostos no valor abstrato” (Vilela 1995<sup>b</sup>:182- 189) ((87)).

(85) Aluno **inteligente**; rapaz **bonito**; carro **grande**;

(86) Jornal **semanário**; campus **universitário**; casa **paterna**; avião **bimotor**.

(87) Amigo **velho** vs **velho** amigo; mulher **grande** vs **grande** mulher;

- f) Um advérbio, palavra que não varia em género e número, funciona essencialmente como modificador do verbo, adjetivo ou advérbio (cf. Mateus *apud* Silva 2009: 124), ((88) e (89)). Na frase, o advérbio pode indicar uma variedade de circunstâncias de tempo; de lugar; de afirmação; de dúvida; de intensificação; de modo; de negação; de inclusão; de exclusão; de ordem; de designação, etc.:

(88) **Só** ontem consegui milagrosamente o meu visto.

(89) Chegou **mais** cedo do que...

Segundo Silva, o advérbio é uma das classes mais complexas no que tange à sua estrutura, à sua função e às unidades com que se relaciona. Geralmente, indica circunstâncias e, por isso, ocorre na periferia, podendo, sem comprometer a gramaticalidade dos enunciados, ser movimentado de uma posição para a outra, ou mesmo ser suprimido. Embora a supressão possa reduzir a informação, não põe em

causa o valor comunicativo do enunciado. Esta classe depende dos verbos, substantivos, adjetivos, sendo a eles que determina. Quanto à sua formação, pode ser uma palavra simples ou derivada com *-mente*. (*op. cit.*: 252, 255 e 300).

- g) Uma preposição é um elemento de ligação de palavras ou de segmentos de um enunciado. Dentro da frase tem um certo valor semântico, podendo entrar na regência verbal<sup>125</sup>. Entretanto, as preposições podem ser exigidas por certos verbos, substantivos, advérbios, etc. e, nestes casos, as preposições fazem parte dessas palavras (diferentemente de; apesar de; referir-se a, etc.) (cf. Vilela 1995<sup>b</sup>: 201- 204). Apesar de as preposições dependerem de outras unidades lexicais, para o seu funcionamento pleno, semântica e discursivamente, elas têm uma força sintagmática que modifica todos os elementos que a elas se associam (verbos, substantivos,...).
- h) A conjunção, por sua vez, é um articulador de orações ou grupo de palavras, estabelecendo relações semânticas entre as unidades ligadas. Elas dividem-se em dois grandes grupos, a saber: as conjunções coordenativas, que estabelecem entre os elementos relações de coordenação; e as subordinativas, que estabelecem a relação de dependência entre eles. Dentro destas grandes categorias, são classificadas em função da sua carga semântica, com a qual vão articular as orações. As coordenadas podem ser copulativas, adversativas, disjuntivas, explicativas e conclusivas, ao passo que as subordinativas podem ser substantivas, relativas e adverbiais.
- i) Um numeral indica a ordem numérica das coisas ou da sua sucessão. Pode ser cardinal, quando pode funcionar como determinante ((90)); ordinal, que funciona como adjetivo que indica uma determinada ordem ((91)); fracionário, expressando parte de um todo (um quarto, dois terços...); multiplicativo, quando indica o número de vezes que uma unidade é repetida (duplo, triplo, quádruplo, quádruplo, quádruplo, quádruplo, quádruplo, quádruplo...); e numeral coletivo para indicar um conjunto (dezena, centena,

---

<sup>125</sup> Aliás, um dos problemas dos alunos do ensino secundário moçambicano, no que tange ao uso dos verbos, tem que ver com a regência dos verbos com preposições.

milhar...). É uma classe cuja variação em género e número apresenta muitas restrições.<sup>126</sup>

(90) [Numer. Det. Masc. Um] livro; [Numer. Det. Masc. dois] livros; [Numer. Det. Fem. uma] cadeira

(91) [Espec. quarto] elemento; a [Espec. quinta] pessoa...

- j) Uma interjeição<sup>127</sup> é uma palavra que serve para indicar sentimentos, vontades ou intenções espontâneas e emocionais. No entanto, a mesma interjeição pode ter valores diferentes, dependendo de circunstâncias e da entoação. Assim, é o contexto e a entoação que facilitam a descodificação do seu sentido. Embora não desempenhe nenhuma função sintática na frase, ela tem um valor semântico, isto é, tem um significado, como por exemplo, o de alegria, o de aplauso, o de dor, o de chamamento, o de desejo, etc. (cf. Vilela: 1995<sup>b</sup>: 210- 211). Esta classe é uma das que não apresentam o seu radical (pronomes, artigos e preposições...).

Cada palavra tem, como ficou claro, as suas particularidades como unidade e tem aquelas que a permitem ligar-se às outras para edificar enunciados comunicativos, e satisfazer a necessidade humana e social de comunicar com recurso a um “sistema complexo de signos que permita descrever de maneira interindividual objectos, qualidades e processos”(Metzeltin e Candeias 1982: 25-26). Tais signos que são associados para comunicar são as palavras. Portanto, para além da própria divisão das palavras, são todos os aspetos inerentes a elas que interessa aprender. Assim, desenvolver-se-ão conhecimentos sobre a sintaxe e o comportamento das palavras, no que tange à sua estrutura actancial, às suas propriedades de c-seleção, etc..

Tréville e Duquette defendem que o ensino-aprendizagem do vocabulário pode ter sucesso se se apostar na estrutura actancial das palavras. Esta perspetiva, que se enquadra na gramática de valência, pode de facto frutificar. Porém, devem os profissionais de ensino fazer uma abordagem minuciosa e prudente para não claudicarem e transformar a aula de vocabulário, numa de linguística ou de gramática. Na verdade, tendo em conta esta estrutura, considerar-se-á como núcleo da ação comunicativa, uma palavra – o verbo, por exemplo – e a partir dela, tratar-

---

<sup>126</sup> Existem alguns numerais que podem variar em número e género: *uma, duas, vigésimo, quinquagésima, quartos, quintos, primeiros, segundas...*

<sup>127</sup> Olá, psiu, ah, oh, viva, bis, eh, ei, bolas, hem, mau, ui, ai, oxalá, etc.



se-á das outras que constituem os seus argumentos (cf. Tréville e Duquette 1996: 15- 17). Mas é preciso que não se parta sempre e somente do verbo para aprender o vocabulário<sup>128</sup>.

#### **3.4.1.2.2. Relações sintagmáticas entre as palavras**

Na LP, as palavras distribuem-se em várias classes<sup>129</sup>, podendo pertencer aos grupos das classes abertas (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios) ou das fechadas (artigos, pronomes, conjunções, preposição). Ainda entre as classes, existem as que são variáveis e as que são invariáveis. Toda esta informação é necessária aos alunos, para melhor estruturarem as palavras em unidades hierarquicamente maiores. É certo que para satisfazer a necessidade humana de comunicar, o homem faz associações de signos (palavras) e, estes são organizados em função das suas propriedades semânticas e sintáticas, para que possam exprimir a intenção do emissor e ativar o conhecimento linguístico do recetor, para a decifração, compreensão e reação. Embora tenha o signo um carácter arbitrário em relação à realidade, a sua organização para formar uma estrutura sintática e comunicativa nunca é arbitrária; aliás, até a alteração da sequência canónica das palavras pode alterar o sentido de todo o conjunto (Raposo 1983: 17).

Nation (1990 *apud* Nhampule e Moreno 2004: 70) esclarece que “as palavras podem articular-se com outras palavras em função das relações de sentido ou de acordo com diferentes situações de comunicação”. Portanto, na organização das palavras, entendidas como unidades mínimas passíveis de serem usadas no discurso, apesar de ser nessa estruturação que consiste o seu valor semântico, sintático e funcional, devem ser respeitadas as relações de diversa natureza que, tradicionalmente, cada unidade estabelece com as outras intralinguisticamente. Recorde-se que os sintagmas têm, geralmente, certas sequências de palavras possíveis e outras impossíveis, como por exemplo, um SN que termine por uma preposição, esta com *função de preposição*. A capacidade de combinar as unidades lexicais faz parte do *saber falar* na perspectiva de Bechara. Um saber falar que implica não só o conhecimento das palavras, sua semântica e função, como também, dos procedimentos e sequências linguisticamente permitidas (cf. Bechara, 1991: 12).

A distribuição de unidades lexicais em classes é bastante relevante na estruturação de sintagmas, pois estes são designados em função das palavras que funcionam como núcleo (cf. Duarte 2000: 131-138). Isto implica que cada estrutura sintagmática é constituída pelo menos por

---

<sup>128</sup> Para permitir que, mesmo sem o verbo, eles consigam, a partir de outras unidades lexicais, construir frases aceitáveis.

<sup>129</sup> O ensino e a aprendizagem das classes abertas não pode seguir o mesmo procedimento que o das fechadas.

uma palavras (núcleo) da qual dependem todas as outras a ela diretamente relacionadas ((92)). Nesta estrutura, as palavras sucedem-se de uma forma organizada. Cada uma tem um comportamento diferente da outra com que mantém relação sintática, ou seja, há que saber que a disposição das palavras segue normas próprias da língua. Cada elemento do sintagma ocupa uma certa posição e tem uma determinada função ((93) e (94)):

(92) [<sub>SN</sub> O João]; [<sub>SN</sub> o novo livro do João]; [<sub>SV</sub> comeu bananas]

(93) [[<sub>Det.</sub> o] João] vs \*[[João [<sup>?</sup>o]]]

(94) [[<sub>Det.</sub> o] livro [<sub>Mod.</sub> novo] [<sub>Esp.</sub> do João]] vs \*[[<sup>?</sup>do João] livro [<sup>?</sup>novo] [<sup>?</sup>o]]

As classes dos substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e preposições, são as que, tradicionalmente, podem funcionar como núcleos de certos conjuntos de elementos e esses conjuntos serão designados de acordo com o seu núcleo, podendo ser designados SN; SV; SP; SAdj.; SAdv. As que não encabeçam sintagmas funcionam como acessórios na construção de estruturas. Esta organização sintagmática é que vai facilitar o uso dos signos (palavras), para a construção de um todo comunicativo. Aliás, as funções sintáticas, na verdade, não são desempenhadas por palavras<sup>130</sup>, na sua condição pura, mas sim, por elemento impregnados de várias informações linguísticas de índole gramatical, sintática, semântica, etc.

Nesta situação, os aprendentes devem saber, por exemplo, que os substantivos aparecem, sobretudo, na posição de sujeito e de objetos oracionais<sup>131</sup>; que se situam normalmente depois do artigo, etc. (cf. Metzeltin e Candeias 1982: 162). Para além disto, precisam de saber selecionar as palavras e organizá-las em estruturas sintagmáticas que, no processo de comunicação, permitam, por um lado, ao emissor: (a) refletir a intenção e a realidade consciencializada numa situação espaço temporal; (b) a organização dos conceitos em estruturas lógicas; (c) a tradução das estruturas pré-lógicas ou lógicas em frases de uma certa língua; (d) evitar a ambiguidade e a proximidade que possam perturbar o seu enunciado; e (e) ganhar a atenção do seu interlocutor.

Por outro, a escolha de palavras pelo emissor tem em consideração o seu destinatário e outros condicionalismos sociolinguísticos, de modo a permitir ao recetor: (f) a tradução das palavras em conceitos; (g) a relação de cada unidade com o seu conhecimento linguístico;

<sup>130</sup> Os sintagmas, numa frase, por questões de economia linguística, podem aparecer representados formalmente por uma palavra, mas que tenha estatuto de um sintagma.

<sup>131</sup> Devido ao caráter dinâmico da língua, não se faz nenhuma generalização. Isto é apenas um exemplo.

(h) a identificação de estruturas pré-lógicas ou lógicas dos conceitos; (i) a identificação de eventuais ênfases e constatações; (j) a transposição das estruturas conceituais para a realidade aludida; (k) a interpretação da intenção do emissor; e (l) a reação ou correspondência de acordo com o enunciado (*op. cit.*: 26-27). Enfim, no uso das palavras o emissor deverá observar várias coisas que possam (in)viabilizar a comunicação entre si e o seu recetor específico.

Portanto, na escola secundária moçambicana, para a qualidade do conhecimento vocabular: (a) a componente linguística – referente à forma oral e escrita das palavras, estrutura, significado, particularidades morfosintáticas e a sua posição privilegiada –; (b) a componente discursiva - relacionada com a combinatória das palavras, para constituir enunciados –; (c) a componente referencial – respeitante ao domínio de experiências e objetos do mundo e das suas relações<sup>132</sup> – (d) a componente sociocultural – relacionada com o valor das palavras, a sua carga cultural, e as circunstâncias do seu uso – e (e) a componente estratégica – que implica a autonomia na manipulação das palavras (cf. Tréville e Duquette 1996: 98) – devem ser ensinadas.

Existem dois níveis de conhecimento de uma L2 e do seu vocabulário. Trata-se, por um lado, do conhecimento recetivo/passivo que consiste em poder reconhecer as palavras quando forem lidas ou ouvidas, mas sem grandes hipóteses de poder usar a língua de uma forma produtiva. Por outro, do conhecimento ativo da L2 e do seu vocabulário que consiste na capacidade de usar as unidades lexicais como recetor e, sobretudo, como emissor competente (cf. Long e Richards 2001: 24- 25). No entanto, para o grupo alvo deste estudo, interessa o conhecimento ativo do vocabulário da LP, ou seja, o que lhe proporcione uma autonomia léxico-comunicativa, razão pela qual se optou por todos os aspetos que para tal possam ser úteis.

Até este momento, tem-se vindo a defender um ensino-aprendizagem do vocabulário inclusivo, ou seja, que tenha como foco tudo o que é essencial para o domínio da palavra através do processo educativo. Defende-se esta posição, consciente de que aprender o vocabulário é um processo cumulativo, que deve ser desencadeado de uma forma gradual, como resultado de várias situações de aprendizagem. É verdade que não se pode aprender com sucesso tudo de uma só vez (cf. *op. cit.*: 81). Naturalmente, o que se pretende e que se acha viável é que no nível

---

<sup>132</sup> Com este conhecimento, pode-se antecipar ao nível do discurso as possíveis palavras seguintes e os seus significados.

secundário (8<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup>), sejam abordados suficientemente todos aqueles aspectos (pelo menos até ao final de cada ciclo), de modo que, ao terminar o nível, os alunos tenham competência vocabular desejada<sup>133</sup>.

#### **3.4.1.2.3. Propriedades e relações semânticas e pragmáticas das palavras**

Falar sobre as propriedades semânticas de uma palavra é basicamente tratar do seu significado, como sendo aspeto linguístico imprescindível na aprendizagem do vocabulário. O significado total da palavra é veiculado por vários elementos/operadores semânticos, ou seja, monemas que se articulam respeitando a ordem da língua, para produzir um significado. Tais operadores podem ser radicais, sufixos, infixos, prefixos, ou mesmo palavras (cf Widdowson 1996: 53- 56). Recorde-se que um conjunto de sons combinados, por si só, não constitui palavra, pois falta-lhe o significado, ou seja, tal conjunto passa a ser palavra quando se lhe associar um significado. Portanto, o uso do vocabulário, na comunicação, realiza-se porque as palavras têm um significado e um sentido (sem os quais nada se pode entender). Neste âmbito, a aprendizagem do vocabulário de Português em Moçambique deve consistir também na apreensão do significado e na interiorização das regras de emprego na comunicação (cf. Tréville e Duquette: 53).

Por um lado, a semântica ocupa-se dos significados explícitos, convencionais das expressões linguísticas, aqueles que permanecem estáveis, independentemente das situações de uso (Lopes e Rio-Torto 2007: 13), ou seja, estuda o significado focalizando a questão da polissemia, dos campos semânticos, da homonímia, da antonímia, da sinonímia, da hiponímia, da hiperonímia, etc. (cf. Câmara Jr. 1988). Mas, estas relações existem e veiculam sentido num contexto de uso, sendo por isso, que a semântica, nesta perspetiva, anda lado a lado com a pragmática que, por outro, estuda o modo como as palavras são usadas pelos utentes da língua para atingir os seus fins comunicativos, sem ignorar questões semânticas (cf. Lima 2006: 14).

O significado das palavras, que interessa ser do domínio dos aprendentes da L2, está relacionado com aquilo que elas representam, ou seja, com o universo dos objetos, de entidades, de propriedades, de situações, de evento, de ações, de estados e de processos que verbalizam (cf. Lopes e Rio-Torto 2007: 22). Todavia, o sentido, que também se insere no âmbito da semântica lexical, é dependente do contexto em que tais palavras são usadas. O conhecimento de tal

---

<sup>133</sup> Isto deverá ser conseguido com uma planificação eficaz e eficiente de todo o sistema.

significado e sentido pode ocorrer numa variedade de situações, tais como durante o ensino formal, com a ajuda do professor, dos colegas e, sobretudo, de um dicionário<sup>134</sup>; através do contexto<sup>135</sup> em que a palavra se encontra inserida, da leitura, etc. (cf. Long e Richards 200: 81).

As palavras, que funcionam inter-relacionadas entre elas no discurso, estabelecem sempre determinadas relações semânticas entre si e pragmáticas com o mundo real. Isoladamente têm significados, mas quando relacionadas, num dado contexto comunicativo, têm também um sentido que é o cerne da comunicação. É visto que esta relação entre as palavras e os seus significados, entre os seus sentidos e o mundo são úteis na construção do discurso (cf. Sivers 1976: 281). Outrossim, os lexemas, para poderem comunicar, devem estar coesas e, esta coesão, que se realiza basicamente através das palavras, é a condição fundamental para a construção de um texto/discurso<sup>136</sup>. Com isto se justifica a associação da semântica e da pragmática na aprendizagem do vocabulário.

O mesmo fenómeno, que condiciona a textualidade de um conjunto de palavras, consiste essencialmente na (inter)dependência semântica, e falando da semântica entre as palavras, na construção do discurso, subentende-se, direta ou indiretamente, a pragmática textual, através das palavras (cf. Fonseca, J. 1992: 11- 12). Desta feita, impõe-se a necessidade de se ensinar e aprender os significados, as relações semânticas, os sentidos e as relações entre as palavras e o mundo real. É que hoje em dia e, em particular, em contextos multilingues, é urgente que se aja a favor, não só de conhecimentos sobre a forma, mas também e, sobretudo, da exploração e domínio do uso das palavras de L2 em situações de comunicação (cf. Fonseca e Fonseca 1990: 32).

A este propósito, vale recordar que na LP, certas palavras<sup>137</sup> e expressões veiculam um determinado sentido em função da situação comunicativa e das relações entre os interlocutores. Tais palavras podem até veicular sentidos opostos, dependendo do uso que delas for feito num determinado contexto. Com efeito, para a compreensão do sentido destas unidades, é indispensável o contributo do contexto, ou seja, é preciso atender sobretudo a aspetos extra

---

<sup>134</sup> O uso de dicionário, no contexto moçambicano, é inviabilizado por falta de material, mas é preciso esforços para que os alunos tenham acesso ao dicionário, sobretudo para a aprendizagem do vocabulário.

<sup>135</sup> Uma palavra, mesmo tendo autonomia semântica e podendo ser aprendida isoladamente, funciona dentro de um contexto. A semântica (significado e sentido) da palavra é condicionada, não raras vezes, pelo contexto (cf. Treville e Duquette 1996: 34).

<sup>136</sup> Saliente-se que o texto/discurso é uma unidade dependente de aspetos semânticos e pragmáticos.

<sup>137</sup> Ex.: *este, aquilo, onde, agora, ontem*, etc.

linguísticos que marcam os usos das palavras, conhecimento que ultrapassa a simples competência linguística; associa-se, antes, ao domínio das relações socioculturais que envolvem aspetos pragmáticos e de deixis (cf. Fromkin, Rodman e Hyams 2011: 210).

Sem se conhecer o significado, sem se ter acesso ao sentido das unidades lexicais e sem se estar consciente das relações das palavras entre si e entre elas e o mundo, jamais se conseguiria a competência vocabular, linguística e comunicativa, porque dificilmente se produziria enunciados coesos, ou seja, jamais se conseguiria dar vulto a um texto, na perspetiva da linguística discursiva. Entretanto, a coesão “(...) occur where the ‘interpretation’ of some elements in the discurs is dependent on that of another (Halliday e Hasan 1976: 4). Isto é, as palavras estão sempre em relacionamento dentro do discurso, podendo ser de semelhança, de oposição, de hierarquia, de generalização, etc. (cf. Tréville e Duquette 1996: 27).

Existem várias relações semânticas entre palavras dentre as quais se destacam:

- a) **Sinonímia** (relação de equivalência): quando duas ou mais palavras são semanticamente equivalentes (casa, habitação, residência, moradia, lar; matar, assassinar)<sup>138</sup>;
- b) **Antonímia** (relação de oposição): quando duas ou mais palavras têm significados opostos (frio, quente, morno; nascer, viver, morrer; fazer, desfazer; jovem; velho;)<sup>139</sup>;
- c) **Hiperonímia/hiponímia** (relação de hierarquia): quando uma palavra representa o sentido geral – hipónimo – e a(s) outra(s), o significado mais restrito – hipónimo – (animal, mamífero, pessoa, mulher, Joana);
- d) **Polissemia<sup>140</sup> e a ambiguidade das palavras**: quando uma mesma unidade lexical tem mais de um significado, permitindo mais de uma interpretação – a ambiguidade é causada pela polissemia da palavra – (banco; ordem; campo; peça;); Para mais esclarecimentos sobre os conceitos indicados, recomenda-se a consulta do Dicionário Terminológico de Isabel Casanova (2009), no qual aqueles conceitos são apresentados de forma muito concisa.

---

<sup>138</sup> É importante que se deixe claro que o facto de serem sinónimos não significa que se podem substituir em todos os casos, como acontece com os sinónimos *matar e assassinar*.

<sup>139</sup> É necessário que se sublinhe em aulas de vocabulário que os antónimos podem ser graduáveis e não graduáveis e que não só são palavras com sentidos/significados diferentes, mas também e, sobretudo, com sentido oposto.

<sup>140</sup> A polissemia poucas vezes constitui um obstáculo. As palavras ficam monossémicas quando integradas num contexto (enunciado ou num sintagma).

e) Ainda que não façam parte das relações semânticas entre as palavras, enquadrando-se mais nas relações de pragmática, é necessário que se aposte também no ensino dos fenómenos de conotação e de denotação. Trata-se do sentido subjetivo, forjado em função do contexto – figurado – e do sentido literal – verdadeiro sentido – das palavras. Aliás, o conhecimento destes aspetos constitui a condição básica para se chegar às relações entre as palavras, das quais se debruçou, brevemente nos pontos anteriores. Maior número de palavras em maior parte dos casos é usado no seu valor conotativo. Assim, a incapacidade de as descodificar pode revelar insuficiências vocabulares.

A correferência, a substituição, a comutação, a repetição e outros mecanismos de coesão estrutural e lexical, num dado texto, são feitos basicamente através dos jogos dos significados e sentidos das palavras. Por isso, aqueles conhecimentos linguísticos devem ser tratados com rigor no ensino-aprendizagem do vocabulário em Moçambique e, não só, para que no ato de fazer escolhas para proceder àqueles mecanismos de coesão, o aluno as faça com sucesso. Portanto, a aula da LP e de vocabulário deverão proporcionar uma competência comunicativa ao aluno, aperfeiçoando-o a usar melhor as palavras ao nível da estrutura sintática, da semântica e de adequação do ato verbal às situações de comunicação (cf. Fonseca e Fonseca 1990: 153).

## Capítulo IV

### 4. Propostas de didatização

A partir das palavras pode-se ensinar tudo sobre a língua (gramática, morfologia, semântica, etc.).

O ensino de idiomas de outros povos conheceu, durante a sua história, várias teorias, metodologias e/ou abordagens. No entanto, dentre as metodologias conhecidas – desde a Metodologia tradicional até à metodologia/abordagem que se recomenda atualmente –, nenhuma focaliza, explicitamente, o ensino do vocabulário para o desenvolvimento das competências vocabular e comunicativa em L2. Esta situação deveu-se ao facto de a linguística e os linguistas terem deificado conhecimentos gramaticais em detrimento de outros aspetos linguísticos para a aprendizagem da L2, esquecendo-se ou ignorando, por exemplo, o facto de que os aprendentes precisam primeiro de palavras para aprenderem tal gramática.

Para desenvolver o vocabulário, nos vários domínios, é fundamental recorrer a **estratégias de ensino adequadas** aos processos de aprendizagem dos alunos que não têm o Português como língua materna. O facto de o vocabulário constituir um domínio básico na aprendizagem de uma língua poderia levar-nos a pensar que a melhor forma de alcançar um bom nível comunicativo nessa língua seria dar prioridade à aprendizagem explícita e intensiva do vocabulário<sup>141</sup> (Barbeiro s/d: 2).

Assim, o autor mostra-se a favor de uma atividade sincronizada com a realidade do aluno, seja em termos de metodologias a usar, seja em termos do estatuto da língua em aprendizagem. Uma aula de L2, não é necessariamente igual à de LM.

Parafraseando Ribeiro, sendo o vocabulário um domínio básico na aprendizagem de L2, então, no ensino secundário, deve-se fazer corresponder este valor à atenção e à frequência ou intensidade do ensino do vocabulário. Há necessidade de os alunos compreenderem primeiro uma determinada palavra, para a partir dela, aprenderem, compreenderem e apreenderem o resto sobre o seu funcionamento. Na perspetiva cognitivista, valoriza-se o ensino do léxico, tendo em conta que os aprendentes conseguem comunicar-se quando conhecem as palavras básicas e, só

---

<sup>141</sup> Destaque-se que este autor também defende a primazia do vocabulário e do seu ensino explícito, tal como o fazem Azenha, Treville e Duquette e outros autores.



posteriormente adquirem as estruturas morfossintáticas. Aliás, “no se enseña la lengua analizando su estrutura, sino através de su vocabulário” (Martín Vegas 2009: 144).

De acordo com Gaspar (1991: 45) uma estratégia consiste em ações pedagógicas concretas, tendo em conta a realidade sociolinguística dos alunos, com vista a viabilizar o ensino e a aprendizagem. Cada estratégia deverá ser coerente com os objetivos, com o currículo e com a sociedade, por isso, deverá ser fundamentada pela realidade local. Por sua vez, o método consiste na forma de atuação e comportamento do docente. Tem a ver com a sua função e contributo perante os alunos e as matérias de aprendizagem que tenciona promover. No entanto, o mesmo método pode ser usado para várias matérias por indivíduos diferentes (é universal), mas as estratégias são particulares, sendo concretizadas com recurso aos métodos de ensino.

A compreensão e aprendizagem são dois fenómenos cognitivos distintos mas interdependentes, correspondentes a dois níveis de conhecimentos, em que o primeiro é consequência do segundo, sobretudo quando se trata de uma L2 (cf. Tréville e Duquette 1996: 54). A primeira é importante para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos. Tal capacidade e a competência vocabular estão diretamente relacionadas com o pensamento que, para Piaget, é a base em que se assenta a aprendizagem, embora não se deva subestimar, para o contexto moçambicano, o contributo do behaviorismo de Skinner que olha para o comportamento e a aprendizagem como fruto de estímulos ambientais (cf. Bordenave e Pereira 1989: 28- 31).

Está comprovado que quanto maior forem as semelhanças entre o vocabulário da L2 e o da LM, maior será a facilidade na aprendizagem. Há uma interação entre o aprendido e o acervo lexical armazenado na memória. Isto remete ao conceito de léxico mental e à sua importância.

O léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interactiva e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, [morfossintático] e semântico), durante a recepção e a produção linguística, articulando o conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento (Bernardo 2010: 29).

É sobre o léxico mental, acervo permanente do indivíduo, no caso concreto, das diferentes LB dos alunos, que os inputs sobre as palavras aprendidas da LP vão configurar a realidade, numa estreita relação entre o *novo* e o *velho*. Ou por outras, o léxico mental vai jogar papel importante na apreensão do conhecimento sobre a relação entre as palavras e o mundo, sobre o seu uso, classificação, hierarquização, etc.. No entanto, os componentes do léxico mental

da maior parte dos estudantes secundários de Moçambique têm poucas semelhanças com os da LP, por isso, a possibilidade de facilidade na aprendizagem é quase nula, pelo que o sistema de ensino deve estar consciente dessa realidade, para melhor enfrentar o desafio.

Na verdade, para o ensino secundário em Moçambique, mostra-se necessária a associação da componente cognitivista de Piaget que, se substancia na capacidade de memorizar as palavras para melhor fazer o seu uso e/ou análise, com a componente behaviorista de Skinner que se traduz em proporcionar ao aprendente do vocabulário da LP, estímulos externos que lhe desenvolvam a competência comunicativa. Ou seja, os alunos precisam de aprender o vocabulário, memorizá-lo e terem oportunidade de ouvir e usar as palavras em situações reais de comunicação, para se poderem desenvolver comunicativamente. E o professor é chamado a ajudar o aluno a aprender, memorizar e ganhar experiências, para melhorar o seu vocabulário.

Todos os que decidem aprender uma coisa têm um certo objetivo e, tal intenção vai nortear todas as ações. “Para (...) atingir esse objetivo a pessoa se prepara: estuda, lê, consulta, pergunta, examina instrumentos”, etc. (*op. cit.*: 24). Isto implica que os alunos moçambicanos, ao aprenderem a LP, têm finalidades a atingir e, com certeza, para a maior parte dos aprendentes, a competência comunicativa é que é a meta. Contudo, se for verdade que o desenvolvimento da LP e do seu vocabulário dependem sobretudo de um processo sistemático de ensino-aprendizagem, é também verdade que para isto é preciso que sejam preparados e se preparem os alunos e os professores, para que, num trabalho conjunto, se possa atingir a finalidade. A preparação do professor para tal missão deve ser diversificada, devendo englobar a formação científico-profissional, a motivação social e moral, etc. pois só com o professor esclarecido sobre a dinâmica científica e social, aquele que encontre na mudança um objetivo benéfico, aquele que reconheça e acredite na necessidade de renovar sempre o conhecimento (formação contínua) é que se pode enfrentar o desafio de melhorar a competência comunicativa, focalizando o vocabulário e o aluno na aprendizagem da língua.

Sob ponto de vista pedagógico, isto significa que é preciso, para o ensino do vocabulário, uma planificação<sup>142</sup> a qual é definida como sendo “um processo de previsão de necessidades e racionalização de meios materiais e de recursos humanos, a fim de alcançar objectivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da

---

<sup>142</sup> A planificação nunca pode ser dispensada de qualquer instituição, ou sistema. É a atividade específica do ser humano, consistindo em pensar antes de agir, organizar a ação e adequar os meios aos fins (Libâneo 1994).

situação [real da sociedade]” (Martinez e Lahore (1977) *apud* Padilha 2006: 31). Esta avaliação deverá permitir que na planificação sejam selecionados e organizados o vocabulário e os aspetos a serem explorados; apresentados os objetivos a atingir; sugeridos os métodos, as estratégias e as atividades<sup>143</sup> que permitam o desenvolvimento vocabular dos alunos (Ribeiro, 1999:123-130).

A planificação do ensino do vocabulário, ao nível da ação pedagógica do professor, deve consistir na escolha das palavras, dos aspetos a abordar sobre as mesmas, dos métodos e estratégias, do processo de revisão e avaliação. Isto tudo para permitir que os aprendentes do vocabulário adquiram conhecimentos sobre a pronúncia, escrita, derivações, origem, significado das palavras e analisá-las tendo em conta o contexto, usando o dicionário, etc. (cf. Long e Richards 2001: 218). Deve ser nesta planificação que se deve identificar as palavras de alta frequência nos usos gerais da LP e aquelas que as devem complementar, para tornar as aprendizagens mais ricas e pertinentes (cf. Carvalho 1992: 53). Em suma, é preciso garantir que sejam aprendidos conhecimentos declarativos que compreendem a capacidade de definir a palavra, reconhecer as suas regras gramaticais e conhecimentos processuais que correspondem à capacidade de uso.

No uso do dicionário para aprender o vocabulário, o professor é chamado a munir os seus alunos de conhecimentos que lhes permitam manusear a obra corretamente, uma vez que o uso inadequado da mesma pode desmotivar ou levar os alunos ao ócio, por um lado, por não conseguirem encontrar a informação de que necessitam e, por outro, por acharem que tem tudo no dicionário. O professor deve selecionar bons dicionários para a aprendizagem da L2 (não havendo, para o caso de Moçambique, necessidade de ser um bilingue) e indicar os aspetos que os alunos devem procurar na obra lexicográfica. Segundo Alvares Ezquerria, para a aprendizagem da L2, o dicionário deve possuir informações tais como: a divisão silábica, a pronúncia, as palavras usuais (na oralidade e na escrita), definições claras, exemplos elucidativos, os usos das palavras, família de palavras, etc. (Alvares Ezquerria 2009: 104-105). Todavia, não são todos os dicionários que têm toda esta informação, por isso, é essencial que o professor ajude a escolher os dicionários a serem comprados, disponibilizados e usados para o ensino da LP.

---

<sup>143</sup> Este processo de planificação não deve ser visto como sendo apenas do professor, mas sim, de todo o sistema, cada entidade, ao seu nível de atividade.

Capitalizando a ideia de não se comunicar com palavras isoladas, o uso de um texto<sup>144</sup> para aprender o vocabulário é deveras importante.

[O texto] enquanto produto, analisável em si, (...) permite entender as ocorrências tão variadas como: a selecção do artigo nos processos de determinação; a construção de cadeias anafóricas e mecanismos de co-referência; os fenómenos de pronominalização; a ordem dos sintagmas nos enunciados e a marcação de tópico; (...) os critérios de selecção lexical (propriedades referenciais dos nomes; e o uso de meta-operadores e de certos advérbios transfrásicos.) (Amor 1991: 127).

O texto a ser explorado sob o ponto de vista de aprendizagem das palavras deve ser rico<sup>145</sup> e atrativo.

Fromkin, Rodman e Hyams (2011: 78-79) referem que entre as unidades lexicais que são usadas na comunicação, e na aprendizagem do vocabulário da L2, é deveras importante distinguir dois tipos de palavras

(...) content words and function words. Nouns, verbs, adjectives, and adverbs (...) denote concepts such as objects, actions, attributes, and ideas that we can think about like *children*, *anarchism*, *soar*, and *purple*. (...) other classes of words do not have clear lexical meanings or obvious concepts associated with them, including conjunctions such as *and*, *or*, and *but*; prepositions such as *in* and *of*; the articles *the* and *a/an*, and pronouns such as *it* [ - ] (...) **function words** because they specify grammatical relations (...).

Para efeitos de aprendizagem no nível secundário, é viável juntar as morfemáticas e as categoremáticas no mesmo bloco. Assim, esta separação coincidirá com a que se baseia na possibilidade de as classes acolherem ou não novas unidades e de permitirem a formação de novas palavras. Isto é, coincide com a distribuição em classes abertas e fechadas. A pertinência desta separação consiste em facilitar a decisão sobre as estratégias a optar para trabalhar com as unidades dos dois grupos. Aliás, devido às suas características na frase, as estratégias e os aspetos a tratar sobre uma palavra pertencente às classes dos substantivos ou verbos, por exemplo, não podem ser os mesmos para palavras como determinantes e preposições (cf. Coseriu 1978: 134).

Deste modo, os aspetos a ensinar sobre as classes fechadas (artigos, pronomes, preposições, numerais, conjunções, interjeições<sup>146</sup>) cuja pronúncia e escrita não constituem

---

<sup>144</sup> Texto, *latu sensus*, é toda a unidade linguística e socialmente comunicativa.

<sup>145</sup> A riqueza do texto oral ou escrito, neste contexto, traduz-se na abundância e diversidade de aspetos a tratar sobre o vocabulário.

grandes dificuldade aos alunos, exceto casos isolados de alguns numerais e conjunções devem ser sobretudo de índole semântico, sintático e funcional. Ou seja, devem-se cingir muito mais sobre a sua vertente prática<sup>147</sup>, diferentemente das classes abertas em que há mais aspetos linguísticos que devem ser tratados, tal como se tem vindo a tentar demonstrar. Em todo caso, é preciso planificar cada aula, cada atividade para ensinar o vocabulário, norteado pelos objetivos do aluno, do sistema, da escola, e do professor (Long e Richards 2001: 60).

No que tange às estratégias de ensino-aprendizagem do vocabulário, é preciso que o professor e o aluno se conheçam mutuamente em termos profissionais, para que se possam decidir sobre as estratégias a tomar para atingir os seus objetivos. Para Tréville e Duquette (1996: 92-93) as estratégias de ensino do vocabulário podem ser (a) diretas quando dizem respeito a estratégias mnemónicas (interiorização), cognitivas (manipulação e transformação da informação) e compensatória (armazenamento e recuperação na comunicação); e (b) indiretas que envolvem as estratégias metacognitivas (coordenar processos de aprendizagem em função do que se sabe), afetivas (emoção e motivação), e sociais (usar aspetos sociais para saber).

No entanto, para o contexto moçambicano, em que o Português é L2, não de preferência na comunicação sociofamiliar e, devendo ensinar uma palavra significar conhecer a sua forma, significado e uso (cf. Hisguerra Garcia 2008), a diferenciação de estratégias não deve constituir separação e possibilidade de preferência para o ensino do vocabulário. Deve sim, constituir oportunidade para a diversificação do processo de aprendizagem, em que uma complemente a outra. A mesma relação deve ser extensiva até para o carácter intencional ou espontâneo<sup>148</sup> do ensino do vocabulário. Apesar de se reconhecer que, em Moçambique, é e/ou deve ser intencional, não se pode ignorar a aprendizagem espontânea num meio de comunicação real.

Se no ensino intencional (explícito), há um trabalho deliberadamente virado à aquisição do vocabulário, com estratégias próprias que permitam e facilitem o aluno a interiorizar a palavra, apreendendo-lhe a forma, o significado e as propriedades de uso, com apoio de manuais, dicionários, professores, etc. e, na hipótese implícita, o processo é quase inconsciente, resultante

---

<sup>146</sup> As interjeições são uma classe não de fácil decisão sobre a sua pertença ou não às classes fechadas, uma vez que dado ao seu carácter (de representar emoções ou sentimento), novas palavras, mesmo não sendo de Português, intrometem-se.

<sup>147</sup> Com esta perspetiva não se pretende subvalorizar outros aspetos que caracterizam estas palavras, tais como, pronúncia e escrita, mas sim pretende-se focalizar o que na verdade constitui dificuldade para os aprendentes de Português em Moçambique.

<sup>148</sup> Uma aprendizagem espontânea do vocabulário, sobretudo em contextos sócio familiares tem apenas a desvantagem de ser lenta e não permitir uma aprendizagem imediata dos aspetos morfosintáticos, semânticos, etc.

da exposição à língua, sem ter como foco o vocabulário (podendo ser a compreensão de um texto, ou outra situação), ambas são importantes e complementam-se; vale a pena tirar proveito dos dois<sup>149</sup>, uma vez que, o primeiro (explícito) pode se viabilizar melhor na sala de aula e o segundo (implícito) fora dela<sup>150</sup> (Nhampule e Moreno 2004: 73- 76).

Como se tem vindo a defender, no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário deve-se facultar aos aprendentes o conhecimento ativo sobre a língua. Meara (1990) *apud* Long e Richards (2001: 25) defende que “active vocabulary can be activated by other words because it has many incoming and outgoing links with other words”. Esta perspetiva valoriza o conhecimento que os alunos têm sobre o Português e outras línguas, para o desenvolvimento da sua competência vocabular. Sendo assim, é preciso que seja ativado o chamado conhecimento prévio e/ou potencial, para que se possa proceder a aprendizagem de novas unidades, pois as palavras se armazenam na mente conectadas umas com as outras (cf. Martín Vegas 2009: 143).

Para um conhecimento ativo ideal, é também necessário que o processo não seja concebido como simples tratamento de palavra. Há que considerar que as palavras, a nível sociocultural, estão impregnadas de uma cultura de um povo. Sendo assim, como diz Romero Gualda (1996: 392) “la enseñanza del léxico permite al estudiante extranjero conocer mejor la cultura y la vida de un pueblo; que ese conocimiento llegue a través del discurso del profesor o de otra fórmula didáctica habrá que decidirlo de acuerdo a los fines del curso, al tipo de alumno o incluso a la duración del periodo lectivo”. Porém, os termos poderão não representar a tal cultura já que são palavras novas criadas para satisfazer necessidades numa área específica.

À luz da ideia de Romero, é preciso que se associe ao ensino do vocabulário a componente cultural. No entanto, como se sabe, o Português em Moçambique é uma L2, e assim, não se pode ignorar nem a cultura de origem da LP, nem a de origem dos aprendentes. Aliás, a LP, com a aprendizagem, passa a ser parte da cultura dos aprendentes, ou seja, passa a veicular também esta cultura. Portanto, para efeitos de desenvolvimento do vocabulário, mostra-se vantajoso optar pela fusão dos aspetos culturais dos dois contextos. Isto permitirá, por exemplo, que o aluno saiba que na cultura portuguesa, as pessoas *nascem* enquanto na moçambicana, *são nascidas* e, daí conseguir compreender o funcionamento do vocábulo *nascer* em Português.

---

<sup>149</sup> Como estratégias de aprendizagem implícita pode-se orientar o uso de estratégias individuais para descobrir a palavra e o seu significado através do contexto e de associação de palavras e ideias, numa situação de exposição ou de leitura de textos. Para a aprendizagem explícita, as atividades podem consistir em associações de palavras, famílias de palavras, jogos de vocabulário, campos lexicais, relações semânticas, etc.

<sup>150</sup> Isto não significa que um e outro não possam funcionar num e noutro contexto.

Já no que diz respeito às línguas diferentes<sup>151</sup> de Português, na desnecessidade e impossibilidade de excluí-las completamente do contexto de aprendizagem do vocabulário, é preciso que haja rigor para evitar a sua influência negativa sobre a LP, proporcionada pelo seu encontro. Deve-se trabalhar no sentido de tirar o benefício que a LM pode dar para a aprendizagem do vocabulário da L2. Recorde-se que, por um lado, é em função da LM que se formata todo o outro conhecimento posterior à sua aquisição e, por outro, a aquisição do vocabulário torna-se mais difícil quando a LE/L2 em aprendizagem for estruturalmente diferente da LM do aprendente (Meara *apud* Anderman e Rogers 1996: 33).

Para o contexto moçambicano em que o uso do Português se defronta com as preferências das comunidades linguísticas em termos de línguas de comunicação corrente, dificultando-se dessa maneira, o desenvolvimento da LP até a um nível satisfatório dos falantes, quer em termos de domínio das estruturas comunicativas, quer em termos de capacidade de ativar o conhecimento linguístico para servir a comunicação, justifica-se um ensino-aprendizagem do vocabulário numa perspetiva de uma *espiral crescente* em que se comece sempre do vocabulário básico e, paulatinamente, se desenvolva e enriqueça por novas palavras do léxico da língua. Ou seja, cada conhecimento novo deve-se assentar sobre o básico já cristalizado no seio dos alunos; a estratégia deve consistir em começar do básico, do concreto e do mais funcional para o específico, o abstrato e o menos funcional (*button-up*) (Neves 1997: 79-80).

Assim, o estudo do vocabulário não deve nem pode ser radicalmente separado do estudo do léxico, pois ambos se conjugam para o desenvolvimento da competência lexical e, cada unidade que constitua o vocabulário de cada indivíduo faz parte de um grande conjunto que se chama léxico. Desta feita, o estudo do vocabulário não se deve limitar às palavras, enquanto unidades *discretas*, nem mesmo levar a um contínuo acúmulo delas ou simplesmente descobrir-lhes novas combinações sintagmáticas, quando já conhecidas (Martín Vegas 2009: 145), pois a competência vocabular consiste no domínio das palavras de uso, mas também no conhecimento diversificado das palavras da língua.

Brown e Palincsar (*apud* Vivanco 2001: 178- 179) apresentam as seguintes estratégias<sup>152</sup>:

(...) *estrategias metacognitivas*, que ayudan al estudiante a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. De la misma manera conduce a una planificación y procesamiento de la

---

<sup>151</sup> Línguas bantu, línguas maternas dos alunos moçambicanos, na sua maioria.

<sup>152</sup> Estas estratégias enquadram-se numa perspetiva cognitiva de aprendizagem do vocabulário de uma L2

información recibida, con una autoevaluación posterior; *estrategias cognitivas*, que se hallan directamente relacionadas con la capacidad mental individual; manipulan la información organizándola y procesándola en la memoria a corto y largo plazo; [e] *estrategias socioafectivas*, que reflejan el grado de aprecio del estudiante por el objeto de estudio; éstas se muestran claramente en la comprensión lectora o en las prácticas orales basadas en un tema de interés para los alumnos.

A atual didática, a dinâmica social, os intercâmbios entre os povos e a cada vez mais sublinhada função comunicativa das palavras e das línguas impõem processos educativos que capacitem os alunos para usarem a língua e enquadrarem-se numa sociedade, satisfazendo com ela as necessidades sociais. A recém-desenvolvida MC mostra-se ideal e, para o ensino do vocabulário, um trabalho baseado nesta abordagem justifica-se porque difunde conhecimentos que o aprendente sozinho não chegaria a descobrir, e porque o vocabulário é uma porta aberta para a descoberta da gramática, ao nível da frase e ao nível do discurso, o que não se pode conseguir sem tratar da língua num ambiente comunicativo (Tréville e Duquette 1996: 97).

Numa abordagem comunicativa, como se deve saber, e num ensino sistemático do vocabulário é imprescindível uma preparação e criação de atividades pertinentes de comunicação a serem propostas em sala de aula. Os conhecimentos formal, funcional e pragmático da palavra devem ser desenvolvidos juntos de maneira abrangente e eficaz. Sendo colocado o aluno numa situação de comunicação real em que o conhecimento é negociável (para a compreensão do vocabulário), é indispensável que ele tome uma atitude ativa, como elemento central de todo o processo. Assim, ao professor cabe a responsabilidade de orientá-lo, ajudá-lo, disponibilizar-lhe alguns materiais, de modo a alcançar a sua autonomia vocabular.

Recomenda-se, deste modo, o ensino do vocabulário partindo de um contexto<sup>153</sup> real<sup>154</sup>, aliás, “most vocabulary is learned from context” (Sternberg 1987 *apud* Ellis 1995: 3) e nunca de forma isolada<sup>155</sup>. É partindo de um *texto*<sup>156</sup> que se deve anunciar e propor as palavras para a aprendizagem ponderando: as necessidades dos alunos, programas de ensino, características das palavras, função sintática, etc. (Tréville e Duquette 1996: 100- 103). A didática atual tende a prescindir de abordagens desligadas do discurso, pois é nele que se realizam todas as

---

<sup>153</sup> Estudantes que procuram o sentido/significado da palavra pelo contexto e aqueles que leem um texto e em seguida procuram o significado no dicionário, têm sucesso em relação àqueles que leem e recebem os sinónimos das palavras (cf. Laufer e Hulstijn 2001: 11).

<sup>154</sup> Texto, discurso, frases, etc.

<sup>155</sup> Lista de palavras isoladas para serem tratadas.

<sup>156</sup> O texto pode ser oral ou escrito e, se for de autoria do aluno, melhor ainda, desde que ofereça situações importante para o desenvolvimento do vocabulário.



propriedades de todos os lexemas. Portanto, a partir do discurso, pode-se aprender melhor e tudo sobre o vocabulário. Os sentidos, as propriedades e as combinatórias possíveis são detetáveis num dado enunciado.

A preferência pela metodologia comunicativa não deve implicar a subvalorização dos outros. Há sempre alguns aspetos que só podem ser conseguidos através de um conjunto de métodos e estratégias, pois não existem métodos suficientes, por si só<sup>157</sup>. É vantajoso que se recorra a cada aspeto dos diferentes métodos o qual se mostre ideal para efetivar os objetivos traçados. No caso de Moçambique, pode-se recuperar da MT o uso do texto<sup>158</sup>, do dicionário e da memorização, para auxiliar a aprendizagem das palavras; e, da MD, a exposição à língua alvo e a preocupação em desenvolver as capacidades de ouvir, falar, ler, escrever e compreender, para fortalecer a aprendizagem do seu vocabulário, só para dar exemplos (cf. Frias 1992: 16- 21).

Já dos MAV e MAO, tendo em conta a perspectiva de exposição dos falantes à L2, pode-se recuperar o uso dos meios áudio orais e/ou audiovisuais<sup>159</sup>, para viabilizar o processo. A correção fonética, os aspetos estruturais e pragmáticos, podem com certeza ajudar a desenvolver competências relacionadas com a pronúncia das palavras, com a sua organização em estruturas sintagmáticas e com o seu uso, respetivamente. Deste modo, fica claro que cada método tem algo de positivo e que pode ser útil quando usado dentro de uma determinada perspectiva pedagógica. O material para o ensino do vocabulário deve ser adequado e interessante, para que o aluno possa ativar as suas estratégias de aprendizagem (cf. Tréville e Duquette 1996: 106).

Tratando-se de uma L2 muito diferente da LM, o estudo sistemático e contrastivo, sempre que for necessário, pode ajudar a remediar os (de)efeitos da influência da última sobre a primeira. Com vista a conferir competência vocabular desejada, com certa facilidade, quatro procedimentos mostram-se viáveis para o contexto moçambicano. São procedimentos cientificamente experimentados e aprovados, no âmbito do ensino de uma L2. Trata-se de um ensino-aprendizagem do vocabulário a partir dos campos léxico-semânticos, de família de palavras, da leitura e escrita e das relações entre palavras. Ora, partindo destes aspetos, deve-se ensinar e aprender tudo o que for necessário, explorando todas as pistas de saber que aparecerem:

---

<sup>157</sup> Por isso, é preciso fazer o uso eclético dos métodos.

<sup>158</sup> Deve se entender por texto, uma unidade comunicativa (discurso), independentemente do seu tipo.

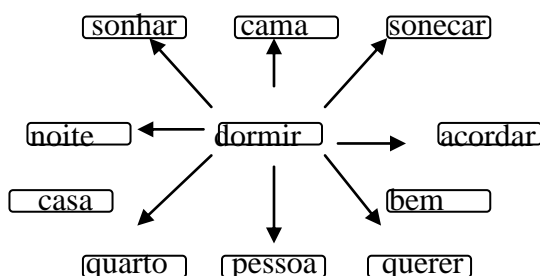
<sup>159</sup> É preciso que as escolas secundárias sejam equipadas por materiais áudio-orais e audiovisuais para que esta estratégia possa surtir efeitos.

- a) **O campo léxico-semântico**<sup>160</sup>: pode ser definido como sendo o conjunto das unidades lexicais que se relacionam entre si através do seu conteúdo semântico, ou seja, partindo do significado de uma, prevê-se várias outras palavras ((95)). Para os falantes nativos, a articulação dos itens lexicais em função dos seus campos semânticos durante a comunicação é quase automática que não experimentam nenhuma dificuldade. Todavia os aprendentes de LE/L2, devido às dificuldades próprias do fenómeno de aprendizagem, não conseguem ter acesso automático àquela relação, para fazer escolhas com facilidade.

Lewis (1993 *apud* Ferreira 2009: 41), postula que:

(...) os campos léxico-semânticos são a principal forma de organizar o conteúdo lexical ensinado e aprendido em uma aula (...), porque há um princípio organizacional explícito e uma relação coerente com a realidade que trazem vantagens em relação à apresentação aleatória do vocabulário. (...) o professor deve ter o cuidado de utilizar esse princípio (...) para agrupar diferentes categorias lexicais, ou seja, não apenas as palavras, em sua maioria substantivos, mas também os adjetivos, verbos e expressões adverbiais que ocorrem junto com a palavra que dá nome ao campo, e as frases institucionalizadas (...).

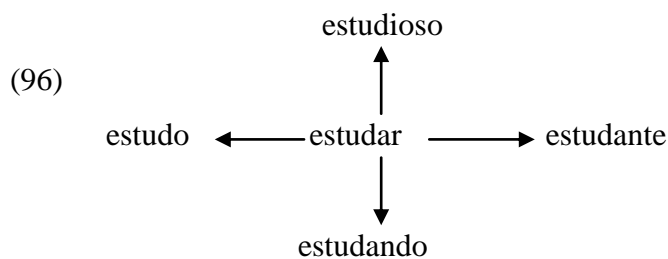
(95)



Como se deve saber, o sentido das palavras e/ou estruturas que as têm como componentes é basicamente dependente da relação que cada elemento mantém com os outros. Assim, um campo semântico que congregue exhaustivamente as palavras que se relacionem em termos de conteúdo, e tendo em conta o uso dessas unidades, pode proporcionar um vasto leque de aspetos a aprender. Começando, por exemplo, por orientar a elaboração de frases a partir de cada uma das palavras, pode-se tratar vários aspetos linguísticos relacionados com elas. Esta situação pode justificar a conveniência de se basear nos campos semânticos para aprendizagem do vocabulário.

<sup>160</sup> Opta-se pelo nome '*campo léxico-semântico*', porque se considera o léxico a materialidade do domínio semântico e, de fato, não é possível pensar e conceber um campo semântico sem o suporte do léxico' (Ferreira 2009: 39).

- b) **A família de palavras:** é entendida como sendo o conjunto das palavras que, regra geral, têm o mesmo radical, ou seja, são ligadas pelo mesmo núcleo significativo ((96)). A partir deste núcleo ou palavra, recorrendo à sua análise dentro do contexto, deve-se aprender o essencial sobre a unidade. Este critério de agrupamento, que reúne apenas palavras que têm a mesma origem (verbos, substantivos, advérbios, adjetivos), ajudará os alunos na coesão textual por meio da continuidade temática. Mas, do agrupamento, ficam de fora outras classes, pelo que o professor deverá estar consciente disso, para agir e compensar o défice.



- c) **As relações entre as palavras:** consistem essencialmente na relação semântica de equivalência, inclusão e oposição (ponto 3.4.1.2.3.). Segundo Martín Vegas (2009: 143), quem sublinha a importância da memorização no ensino do vocabulário, os modelos baseados em grupos de palavras que se articulam entre si com determinada proximidade formal e/ou semântica (hipónimos, antónimos, sinónimos, etc.) são muito rentáveis para o desenvolvimento do vocabulário. O estudo das palavras a partir das suas relações semânticas poderá permitir o seu uso diversificado, para se referir a uma determinada realidade, evitando a repetição de unidades.
- d) **A leitura e a escrita:** são ótimos exercícios para o desenvolvimento do vocabulário, sendo por isso necessário que se inculque o gosto por estas atividades aos alunos moçambicanos. Conforme se referiu em pontos anteriores, os dois processos facilitam a memorização e a pronúncia uma vez que são feitos, ainda que impercetivelmente quando se tem seu domínio, letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. Estas atividades serão bem úteis se se lhes associar vários *jogos de ditados, recontos*

*de histórias, identificação do assunto do texto, etc.* com o intuito de desenvolver o vocabulário, sendo que é imprescindível o envolvimento ativo do aluno.

Em conformidade com Sim-Sim (1998: 235), dominar a escrita da língua significa ser capaz de ler e de escrever. Ler é o processo que permite extrair a informação de material escrito (reconstruir o significado da mensagem que alguém codificou em sinais gráficos) enquanto a escrita é a representação gráfica do oral, o que implica que, para extrair e produzir a informação escrita, é necessário dominar a vertente oral. Assim, quanto mais exercícios de escrita e leitura audível o aluno fizer, concentrando as suas atenções para questões de aquisição das palavras, sob orientação cuidadosa do docente, mais *chances* terá de aprender com facilidade.

As atividades em todo o processo devem ser feitas pelos alunos acompanhados pelo seu professor. Moreno Ramos (2009: 164) e Perez Daza (2010: 3-7) propõem várias atividades sobre o vocabulário na sala de aula, merecendo destaque, para o contexto de Moçambique, as que apelidam de convencionais e lúdicas. As atividades convencionais segundo os autores podem consistir em: (a) pronunciar as palavras em aprendizagem; (b) classificá-las segundo as categorias de palavras ou partes da oração; (c) relacioná-las entre elas e entre o seu significado; (d) estabelecer derivações; (e) indicar outros vocábulos equivalentes, opostos, inclusos e os campos semânticos; (f) escrever frases usando as palavras; (g) explicar o seu sentido etc..

Por seu turno, as atividades lúdicas consistem em exercícios engraçados tais como: (h) sopa de palavras num contexto de intercâmbio entre colegas; (i) palavras cruzadas; (j) recriar as unidades ou formar outras com as letras duma; (k) procurar adivinhar as palavras ocultas, etc.. Estas atividades todas deverão ser feitas em simultâneo com o uso das unidades, ou seja, o professor tem de proporcionar circunstâncias de os alunos falarem. Durante os exercícios, tem que prestar atenção para que as *brincadeiras* entre alunos e palavras não extravasem do contexto de aprendizagem. É preciso que os alunos brinquem com as palavras, reconstruam-nas, aprendam-nas, usem-nas e tornem-se amigos delas (cf. Martins e Duarte 1993: 9).

Às vezes, torna-se difícil recordar-se das palavras mesmo que se as tenha armazenado na sua memória. Perante esta dificuldade, como estratégia de recordação, ativação e uso do vocabulário, aconselha-se: (a) a identificar o contexto em que se encontrava usada a palavra; (b) procurar recordar-se das outras com que estava relacionada e identificar-lhes o sentido; (c)

recordar-se da primeira impressão que teve com a palavra, etc. (cf. Vivanco 2001: 180), pelo que o professor deve proporcionar circunstâncias, durante a aula do vocabulário, que permitam ao aluno usar estas estratégias, dando-lhe atividades de ativação do léxico recetivo e produtivo, de consolidação, de revisão e de reciclagem do conhecimento (cf. Vidilela Andreu 2012: 32).

É certo que só com uma atividade de repetição/revisão da matéria sobre o vocabulário é que se pode dominá-lo<sup>161</sup>. Na ótica de Long e Richards (2001: 75- 76) a repetição “(...) is essential for vocabulary learning because there is so much to know about word that one meeting with it is not sufficient to gain this information”. Outrossim, a repetição a que se refere não é momentânea ou numa mesma aula, mas sim uma repetição sistemática, programada para a aprendizagem de todos os aspetos inerentes à palavra<sup>162</sup>. O uso do dicionário, durante a aprendizagem e/ou revisão é fundamental, pois facilita a autocorreção, o acesso ao conhecimento e *fomenta o desenvolvimento da autonomia na aquisição do saber* (cf. Martín Vegas 2009: 146).

Para terminar, importa referir, por um lado, que tratando-se de uma atividade planificada, é importante que seja alvo de avaliação<sup>163</sup> rigorosa e, esta avaliação sobre a competência vocabular dos aprendentes de LP como L2 no ensino deve-se basear na competência comunicativa dos alunos (Tréville e Duquette 1996: 132), uma vez que a meta a atingir é o uso do Português pelos alunos, com autonomia. Por outro, frisar que “una palabra forma parte del vocabulário de un hablante cuando cononce su significado, sus valores conotativos, sus acepciones, los modismos y frases hechas em la que aparece, y cuando en qué contextos se utiliza, en qué registo se usa y con qué palabras suele aparecer en la cadena sintáctica ” (Martín Vegas 2009: 144).

---

<sup>161</sup> Um só contacto com a palavra não é bastante para conhecê-la perfeitamente.

<sup>162</sup> A repetição pode ser dentro de uma semana, um semestre, um ano, etc.

<sup>163</sup> A função mais relevante da avaliação é de diagnosticar as dificuldades sentidas pelos alunos, diferentes nuns e noutros casos, possibilitando a seleção e diversificação de estratégias adequadas à resolução dos problemas identificados. (...) No ensino da língua, a avaliação deverá incidir sobre: a compreensão da linguagem oral; a compreensão da linguagem escrita; a expressão oral; e a expressão escrita (Ribeiro 1991: 57- 58).

## Sugestões

Numa realidade marcada pelo convívio da LP com várias LB que, como se sabe, têm estruturas vocabulares diferentes, no que toca à morfologia, e pela tradicional supervalorização de aspetos gramaticais no ensino da LP, havendo com certeza a necessidade de proporcionar uma competência comunicativa aos níveis desejados, um trabalho renhido com enfoque ao vocabulário mostra-se necessário. No entanto, apesar de se poder falar teoricamente de ensino das palavras nas escolas moçambicana, o processo está muito aquém do verdadeiro trabalho deliberado para desenvolver o vocabulário dos aprendentes de Português como L2. Neste contexto, importa deixar as seguintes propostas de procedimentos, políticas e atividades:

- a) Tendo em conta que se comunica com as palavras e, com a sua aprendizagem eficiente se pode aprender tudo sobre a língua (gramática, sintaxe, etc.), propõe-se uma mudança de abordagem a partir da primeira classe do ensino secundário (8<sup>a</sup>). Tal mudança deverá consistir na focalização do vocabulário ao invés da gramática. Isto é, na sala de aula, o estudo de *qualquer* aspeto linguístico (leitura, gramática, vocabulário, frase, escrita, etc.) deve partir de um determinado aspeto relacionado com o vocabulário<sup>164</sup>, ou desaguar nele; Afinal, este elemento marca a sua presença em todos os atos comunicativos verbais;
- b) É urgente que se faça um estudo exaustivo que permita determinar: quantas e quais são as palavras que, até ao fim do ensino secundário, devem os alunos saber e mostrar competência comunicativa desejável; quais os aspetos linguísticos do vocabulário que devem os alunos aprender em cada classe do nível, até à 12<sup>a</sup>; quais as estratégias a que pode recorrer quer o professor, quer o aprendente com vista a alcançar-se o sucesso deste último;
- c) Pode-se também optar por dividir o sistema em função das aprendizagens em que o primeiro nível (Ensino primário) e o último (Ensino superior) focalizem quer a gramática, quer o vocabulário, podendo-se variar as metodologias em função das

---

<sup>164</sup> Esta perspetiva parte do princípio de que na escola primária, os alunos terão tido oportunidade de aprender de uma forma indistinta o vocabulário e a gramática da língua que permitam articular razoavelmente os elementos linguísticos.

características de cada nível, e reservar-se para o ensino secundário, o estudo da língua partindo do vocabulário<sup>165</sup>;

- d) Na disciplina de Português, em Moçambique, tem de se ensinar tudo sobre a língua, tarefa não fácil para os professores e também para os alunos, os quais acabam não sabendo em que é que devem concentrar as suas atenções, o que pode estar na origem de se focalizar aspetos menos importantes em detrimentos dos que são imprescindíveis. Portanto, a criação de uma disciplina que trate do vocabulário (Vocabulário da Língua Portuguesa) neste nível e, pô-la a correr em paralelo com a de Português que incida sobre aspetos gramaticais, tal como acontece atualmente, pode ser uma preferência que frutifique;
- e) Esta reforma deverá ser acompanhada pela formação e/ou capacitação de docentes de modo a fazerem frente a esta missão não menos difícil nem complexa, mas possível;
- f) Há urgência de se incentivar o uso do dicionário nas aulas de vocabulário (sobretudo) e de todos os aspetos linguísticos. Para isto, é preciso que se garanta que os alunos das escolas secundárias tenham acesso fácil aos dicionários, cabendo ao professor ensinar-lhes a usá-los inteligentemente para desenvolverem o vocabulário e a língua;
- g) É preciso que, ao nível sócio-educativo, sejam criadas as condições para os alunos usarem a LP e, sentirem-se à vontade e com vontade de usá-la<sup>166</sup>;

---

<sup>165</sup> Com esta ideia não se pretende dizer, de modo algum, que no ensino secundário só se deve tratar do vocabulário. Pretende-se sim que se lhe incidam as atenções na aprendizagem da língua.

<sup>166</sup> Isto poderá galvanizar o desenvolvimento linguístico, uma vez que o aluno, para além do tempo da aula, na escola, terá mais tempo de contacto com a língua com os seus amigos e/ou familiar.

## Conclusão

O estudo sobre o ensino do vocabulário no ensino secundário moçambicano, não só, como também em diversos contextos em que a LP se mistura com várias outras línguas nas sociedades, é de vital importância pois traz à superfície várias informações de índole sociocultural, histórica, linguística e pedagógica que direta ou indiretamente condicionam a aprendizagem do Português e do seu vocabulário. A informação que se pode desvendar com tal estudo é fundamental para nortear a tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem quer do vocabulário, quer da própria língua. Aliás, aprender o vocabulário é no fundo aprender a língua, pois tudo sobre a língua se materializa por meio de unidades lexicais, durante o uso.

Devido a várias situações, a aprendizagem pelo contacto durante muito tempo, não surtiu efeito favorável ao desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas em Português, aos moçambicanos (cf. Gonçalves 2010). Neste contexto, a única saída que se podia seguir era de recorrer ao ensino da LP. Porém, só nos meados do século XX é que finalmente é desenhada e implementada uma política educacional e linguística no país. Mesmo assim, uma comunidade de falantes de Português moçambicano continuaria quase inexistente até à Independência.

Naturalmente, como acontecia um pouco por toda a parte, em Moçambique foram privilegiados aspetos de índole gramatical em detrimento do vocabulário, apesar de este se impor sempre que for necessário aprender qualquer aspeto linguístico. Esta tendência, infelizmente, arrastou-se com todas as suas inconveniências até à atualidade. Embora tenha havido algumas reformas no setor de ensino desde a Independência até hoje, as mesmas ainda não consistiram em capitalizar a importância do vocabulário, através do seu ensino nas escolas.

Portanto, sendo a LP falada no país, graças ao ensino, é óbvio que se sintam as dificuldades proporcionadas pela situação exposta. Até ao ensino secundário, os alunos ainda apresentam dificuldades no uso das palavras, dificuldades essas que consistem num acervo reduzido de palavras ativas, limitações de carácter semântico, colocacional, fonológico e sintático, e na falta de criatividade lexical etc.. As mesmas constituem, por um lado, o cúmulo da ineficácia da abordagem escolhida para o ensino-aprendizagem da LP. Por outro, demonstram a necessidade urgente de uma reforma no/do ensino da LP. Tal reforma não deverá negligenciar nenhum aspeto linguístico, mas sim, fomentar o ensino da LP a partir do seu vocabulário<sup>167</sup>.

---

<sup>167</sup> Aprender o vocabulário é aprender a própria língua



Os dados colhidos a partir do inquérito e da análise dos programas de ensino de Português da 8ª a 12ª classe permitiram destacar os seguintes aspetos que causam o insucesso dos alunos: (a) a incongruência entre o sentimento dos alunos e professores sobre a importância do vocabulário e a realidade do ensino moçambicano; (b) a falta de estratégias predefinidas e de programas que favoreçam explicitamente o ensino, aprendizagem e desenvolvimento do vocabulário; (c) a dependência da aprendizagem do vocabulário de outras, tais como a de leitura; (d) a limitação da aprendizagem do vocabulário aos aspetos de sinonímia, antonímia e formação, em detrimento de outros aspetos importantes sobre o vocabulário. No entanto, é indiscutível que a evolução social, académica, profissional, deve ser acompanhada pelo desenvolvimento linguístico<sup>168</sup>.

O conceito de vocabulário é amiúde confundido com o do léxico e, com certeza, algumas das falhas no ensino daquele têm que ver com esta confusão. Na verdade, ensinar uma palavra, não é ensinar o vocabulário e este não é ensinar o léxico. A sua diferença reside, obviamente, na conceção e objetivo do processo, mas isto não significa que não haja nenhuma relação. A palavra pode ser do vocabulário do indivíduo, pode ser do léxico da língua. Enquanto o vocabulário consiste em palavras correntes, do dia-a-dia do indivíduo e no que é particular; o léxico é o conjunto de todas as unidades lexicais da língua, o tesouro comum, palavras frequentemente usadas e não usadas, é o geral. Por isso, aquele faz parte deste.

As diferenças entre o vocabulário e o léxico são fundamentais na tomada de decisão sobre o ensino do vocabulário. É que não raras vezes, se recorre a palavras *difíceis* para se considerar ensino do vocabulário. Mas o difícil não é que constitui o vocabulário, aliás, é improcedente aprender palavras difíceis, sem ter o domínio do que é básico, o vocabulário. Tratando-se de um processo de ensino, é indispensável que seja objeto de uma planificação criteriosa de modo a que se orientem sabiamente o professor e os alunos sobre as palavras que devem ser aprendidas em cada aula, semana, semestre, ano, classe ou ciclo. Só assim o sucesso se poderá sobrepor ao insucesso, rumo à competência comunicativa dos alunos.

A propósito dos aspetos linguísticos que devem ser tratados no ensino-aprendizagem do vocabulário de uma língua, sublinhe-se ser tudo o que poderá proporcionar competência aos aprendentes, ou seja, uma abordagem holística, tal como defendeu Coménio. É preciso que sejam desenvolvidos aos alunos conhecimentos sobre (a) a forma oral e escrita das palavras; (b) a sua

---

<sup>168</sup> “The more complex our activities and ideas are, the more extensive our vocabulary need to be” (Liles 1975: 41).

estrutura interna (derivações, flexão, composição); (c) as propriedades sintáticas, seletivas, referenciais, etc.; (d) a sua semântica e pragmática, (propriedades, denotações, conotações, relações) e (e) as suas combinatórias e relações sintagmáticas. Estes aspetos e outros que forem achados pertinentes deverão ser objeto de prescrição, num documento orientador.

No processo de ensino-aprendizagem do vocabulário, deve ser privilegiada uma pedagogia de autonomia, entendida como sendo a capacidade de o aluno gerir pessoalmente a sua aprendizagem. Deste modo, é preciso que se lhes desenvolva a capacidade de abertura, curiosidade, procura, análise, conclusão e avaliação, tornando-se autossuficiente. O professor deve-se libertar das práticas tradicionais e, com base numa abordagem comunicativa, orientar os seus alunos, negociando com eles o conhecimento, pondo-os a trabalhar e a comunicar, para desenvolver o vocabulário e a língua. A abordagem deverá ser em forma de *espiral crescente*, em que se parta das palavras (aspetos) de base e gradualmente se enriqueça com as do léxico.

Nunca se deverá ensinar o vocabulário tratando palavras isoladas. Dos possíveis corpora de palavras a ensinar, estas devem passar por uma contextualização para poderem ser exploradas na sala. Ensinar o vocabulário, partindo de textos e/ou discursos é de vital importância, pois é neles que cada palavra *desoculta* as suas idiossincrasias. As classes de palavras, os campos semânticos, a família de palavras, as relações semânticas, a leitura e a escrita, são estratégicos pontos *de partida* para ensinar o vocabulário. Desta feita, todo o processo deverá ser alvo de uma avaliação pelo aluno, professor e sistema no geral. Ora, tal avaliação deverá ter como indicadores a competência linguística e comunicativa dos alunos.

Portanto, o ensino-aprendizagem do vocabulário deve ser o ponto de partida da língua. Para isto é preciso que haja uma preparação ao nível da camada docente (para estar em altura de aceitar a mudança e enfrentar o desafio com valentia), dos alunos (para que a mudança e/ou nova abordagem não lhes desmotive), de materiais<sup>169</sup> (para que o processo não seja frustrado pela exiguidade de meios), e da sociedade (para que possa contribuir positivamente na aprendizagem do vocabulário e da língua). Recorde-se que, no processo de ensino, quando uma abordagem não satisfaz as expectativas da maioria deve ser mudada ou melhorada. Ora, não se ensina a língua pela estrutura, mas sim pelas palavras (Martín Vegas 2009).

---

<sup>169</sup> Livros de leitura, dicionários, enciclopédias, etc.

## Bibliografia:

- AAVV (1984) *La Langue Portugaise en Afrique*. Université de Haute Bretagne: Conseil Scientifique de L'université.
- AKAMATSU, Tsutomu (1976) "Morfologia". In: André Martinet. *Elementos Fundamentais da Linguística*. Portugal: Presença: 265- 270.
- ALVARES EZQUERRA, Manuel (2003) *La Enseñanza del Léxico y el uso del Dicionário*. Madrid: Arco Libro.
- ALVES, Ieda M. (1991) "A Questão das Fronteiras em Formações Prefixais". In: Maria Helena de Moura Neves. *Descrição do Português II*. São Paula: Universidade Estadual Paulista: 42- 48.
- \_\_\_\_\_. (1996) "Projeto de Política Neológica para o Português do Brasil". *Revista Internacional de Língua Portuguesa* 15. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa: 53- 57.
- AMOR, Emília M. M. (1991) "Sobre a exploração didática das tipologias de texto". In: Direção dos Serviços de Educação –Macau (org.). *Português como Língua Estrangeira (Actas)*. Macau: Imprensa Oficial de Macau: 125-137.
- ANDERMAN, Gunila e ROGERS, Margaret (1996) *Words, Words, Words: The Translator and the Language Learner*. British: Library Cataloguing in Publication Data.
- ANDRADE, Amália e VIANA, Maria C. (1996) "Fonética". In: Isabel Hub Faria *et al.* *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho: 115- 170.
- ARAKAKI, Nancy A. (2006) *O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique no Período Colonial de 1940-1960: Uma visão historiográfica (Tese de Mestrado)*. S. Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AZENHA, Manuel (1997) *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Editora ASA.
- BARBEIRO, Luís F. (s/d) "Diversidade Linguística na Escola Portuguesa". *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*: 1- 6. Disponível em: [http://www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/cd2\\_vocabulario\\_analise.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_vocabulario_analise.pdf). Consultado a 4-12-12.
- BARBOSA, Jorge M. (1989<sup>2</sup>) *A Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: Agência-geral do Ultramar.
- \_\_\_\_\_. (1994) *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*. Coimbra: Almedina.
- \_\_\_\_\_. (2007) "Le Portugais en Orient". In: Gillette Staudacher-Valliamée (org.) *L'écriture et la construction des langues dans soud-ouest de l'océan Indien*. Paris: L'Harmattan: 145: 150.
- BARCA, Alberto e SANTOS, Tirso (s/d<sup>8</sup>): *Geografia de Moçambique; física e económica*. Maputo: Diname.
- BASÍLIO, Margarida (1991) "Produtividade, Função e Fronteiras Lexicais". In: Maria Helena de Moura Neves. *Descrição do Português II*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: 28-41.

- BECHARA, Evanildo (1991) “Gramática Funcional: Natureza, Função e Tarefas”. In: Maria Helena de Moura Neves. *Descrição do Português II*. São Paula: Universidade Estadual Paulista: 1- 17.
- BERNARDO, Ana M. (2010<sup>5</sup>) “O Léxico Mental no Ensino e Aprendizagem do Vocabulário na L2 (Alemão)”. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Porto: Universidade de Porto: 27-40. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8963.pdf>. Consultado a 10-01-13.
- BIDERMAN, Maria T. C. (1996) “Vocabulário Fundamental: Cultura e Sociedade”. In: Inês Duarte & Isabel Leiria (orgs.) *Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa: Colibri: 215- 238.
- \_\_\_\_\_ (1998) “Ciências do Léxico As”. In: A. M. P. Oliveira e A. N. Isquardo (org.). *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande, Editora UFMS: 11- 20.
- BORDENAVE, Juan D. e PEREIRA, Adair M. (1989) *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- BUESCU, Maria L. C. (1994) *Historiografia da língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- BUSSE, Winfriend e VILELA, Mário (1986) *Gramática de Valências*. Coimbra: Almedina.
- CALÇADA, Guiomar F. (1998) “Frequências de Formas Verbais e suas Implicações no Ensino da Língua”. In: Oliveira, A. M. P. e Isquardo, A. N. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS: 51- 62.
- CÂMARA Jr., Joaquim M. (1979) *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão – Livraria Editora LTD.
- \_\_\_\_\_ (1988<sup>14</sup>) *Dicionário de Linguística e Gramática*. R. Janeiro: Vozes.
- CANDÉ, Fátima (2008) *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau*. Lisboa: Universidade nova de Lisboa.
- CANDLIN, Cristopher N. e WIDDWSON, Henry G. (1996) *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxiford: Oxiford University Press.
- CAPELA, José (1996) *Moçambique pela sua História*. Porto; Editora Humos LDA.
- CARVALHO, José Gonçalo Herculano de (1974) *Teoria da linguagem 2*. Coimbra: Atlântida Editora.
- CARVALHO, Nelly M. (1992) “Língua Falada X Língua Escrita- Abordagem do léxico”. In: Associação Portuguesa de Linguística (org.). *Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri: 49- 63.
- \_\_\_\_\_ (1996) “A Terminologia da Publicidade”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 15. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa: 89-94.
- \_\_\_\_\_ (1998) “A terminologia do Turismo no Português do Brasil: Pesquisa dos usos Terminológicos do Turismo na cidade do Recife”. In: Oliveira, A. M. P. e Isquardo, A. N. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS.

- CASANOVA, Isabel (2009) *Dicionário Terminológico – Compreender a TLEBS*. Lisboa: Plântano Editora.
- CASTRO, Selma A. M. (s/d) *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. S. Paulo: Univ. Fed. Rio Grande do Norte. Disponível em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Consultado a 27-11-11.
- COLOM, Antoni J. (2004) *A (Des) Construção do Conhecimento Pedagógico: Novas Perspetivas da Educação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- COMÊNIO, João A. (1996) *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkin.
- CORREIA, Margarita (2004) *Denominação e Construção de Palavras*. Lisboa: Edições Colibri.
- COSERIU, Eugénio (1978) *Gramática, Semântica, Universales*. Madrid: Editorial Gredos S.A..
- CRANE, Cybelle C. R. (2011) “Língua Materna, Língua Estrangeira, Segunda Língua”. *Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL 4*. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimsvirtual.com.br>>. Consultado a 26-11-11.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1984<sup>18</sup>) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, J.S. da Costa.
- D’ANDRAND, Ernesto e LAKS, Bernard (1992) “Na Escrita da Onda: o Acento de Palavra em Português”. ”. In: Associação Portuguesa de Linguística (org.). *Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri: 15- 26.
- DELGADO-MARTINS, Maria R. e DUARTE, Inês (1993) “Brincar com a Linguagem, Conhecer a Língua, Fazer a Gramática”. In: Fátima Sequeira (org.). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação; Universidade de Minho: 9- 16.
- DIAS, Hildizina (1991) “Empréstimos lexicais das línguas bantu no Português”. In: Ana Maria Mão-de-ferro Martinho (org.). *Simpósio Nacional sobre a língua portuguesa em África*. Santarém: Madeira & Madeira: 37- 48.
- DICIONÁRIO Terminológico de Linguística. Disponível em. <http://pt.scribd.com/doc/69315778/2/DOMINIO-A-LINGUA-COMUNIDADE-LINGUISTICA-VARIACAO-E-MUDANCA>. Consultado a 14-01-13.
- DUARTE, Inês (2000) *Língua Portuguesa: Instrumento de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUCROT, Oswald (1976) “Cadeia de Fala: a Sintagmática”. In: André Martinet. *Elementos Fundamentais da Linguística*. Portugal: Presença: 23- 31.
- ELISEU, André e VILALVA, Alina (1992) “Tira-teimas: entre Morfologia e Sintaxe”. In: Associação Portuguesa de Linguística (org.). *Atas do VII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri: 116- 140.
- ELLIS, Nick C. (1995) “The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL”. *International Journal of Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 1- 27. Disponívem em: [http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications\\_files/CALLPaper.pdf](http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/CALLPaper.pdf). Consultado a 10-01-13.

- ELSON, Benjamim e PICKET, Vilma (1978) *Introdução à morfologia e à Sintaxe*. Petrópoles: Vozes Editora. (Trad. A. D. Rodrigues, M. Porto, M. Coelho e V. P. De Sousa).
- ELUERD, Roland (2000<sup>1</sup>) *La Lexicologie*. Paris: Collection Encyclopédique.
- ENDRUSCHAT, Annotte (1996) “A colocação do Pronome Clítico no Português Actual: Gramaticalização vs Pragmatização”. In: Inês Duarte & Isabel Leiria (orgs.). *Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa: Colibri: 23- 37.
- FÁVERO, Leonor L. e KOCH, Ingedore G. V. (2000<sup>5</sup>) *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Editora Cortez.
- FERREIRA, Manuel (1987) “Numa Perspectiva Sociocultural. Que futuro para a Língua Portuguesa em África?”. In: Luís F. Lindley Cintra (org.). *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: ICALP: 248- 272.
- \_\_\_\_\_ (1991) “Do Estatuto da Língua Portuguesa em África e da Retórica do Aparato”. In: Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho (org.). *Simpósio Nacional sobre a língua portuguesa em África*. Santarém: Madeira & Madeira: 11- 14.
- FERREIRA, Maria C. (2009) “Campos léxico-Semânticos no Ensino do Vocabulário de Segunda Língua”. *Revista Prolíngua* 2: 38- 48. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13430/7626>. Consultado a 10-01-13.
- FIRMINO, Gregório (2008) *Processo de transformação do Português no contexto pós-colonial de Moçambique*. Disponível em: [http://cvc.institutocamoes.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=83&Itemid=69](http://cvc.institutocamoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=83&Itemid=69). Consultado a 18-12-11.
- FONSECA, Fernanda I. e FONSECA, Joaquim (1990) *Pragmática Linguística e ensino de Português*. Coimbra: Almedina.
- FONSECA, Joaquim (1992) *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição e Aplicação*. Lisboa: ICLP.
- FONSECA, Maria C. (2006) *Historiografia Linguística Portuguesa e Missionária; Preposições e Posposições no séc. XVII*. Lisboa: Colibri.
- \_\_\_\_\_ (2007) “Historiographie linguistique Portugaise. Le processus de gramatisation des langues extra-européennes”. In: Gillette Staudacher-Valliamée (org.) *L’écriture et la construction des langues dans soud-ouest de l’océan Indien*. Paris: L’Harmattan: 181-190.
- FRIAS, Maria J. (1992) *Língua Materna; Língua Estrangeira: Uma relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- FROMKIN, Victoria, RODMAN, Robert e HYAMS, Nina (2011<sup>9</sup>) *An Introduction to Language*. Wadsworth: Cengage Learning.
- FROMKIN, Victoria, RODMAN, Robert (1993) *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina.
- GARDEN-TEMINE, Joëlle (1998<sup>3</sup>) *La Grammaire: Phonologie, Morphologie, Lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- GÄRTNER, Eberhard (1996) “Particularidades Morfosintáticas do Português de Angola e de Moçambique”. *Confluências. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna Lda: 27- 58.

- GASPAR, Maria I. C. (1991) “Modelos de Ensino: Significado no processo de aprendizagem e na formação de professores”. In: Direção dos Serviços de Educação –Macau (org.). *Português como Língua Estrangeira, (Actas)*. Macau: Imprensa Oficial de Macau: 43-56.
- GONÇALVES, Georgette E. (1991) “Ensino de uma língua segunda Proposta no Contexto Africano”. In: Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho (org.). *Simpósio Nacional sobre a língua portuguesa em África*. Santarém: Madeira & Madeira LDA: 71-75.
- GONÇALVES, Irene (2003) *O Ensino Precoce da Língua Estrangeira no Primeiro Ciclo do Ensino Básico como Fator de Sucesso na Aprendizagem da Língua Materna*. Coimbra: Edições IPC.
- GONÇALVES, Maria F. (2004) “Como Reavaliar o Contributo da ‘Gramática Tradicional’ - Critério para um Tipologia das Instâncias de ‘Formação de Palavras’”. In: Maria F. Gonçalves, Maria C. Fonseca e Maria J. Marçalo (org.). *Línguas no Dealbar do Século XXI: Actes du XXII<sup>e</sup> Colloque international de linguistique fonctionnelle*. Évora: Universidade de Évora: 67-72.
- GONÇALVES, Perpétua (1990) “A fixação do Sistema de Marcação Causal do Português em Moçambique”. In: Associação Portuguesa de Linguística (org.). *V<sup>o</sup> Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística: 73- 90.
- \_\_\_\_\_ (1996) “Aspetos da Sintaxe do Português de Moçambique”. In: Isabel Hub Faria *et ali*. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho:313- 322.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Dados para uma história do Português de Moçambique*. Disponível em: <http://cvc.instituto camoes.pt/hlp/geografia/portuguesmocambique>. Consultado a 18-12-11.
- \_\_\_\_\_ (2010) *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.
- GONÇALVES, Perpétua e STROUD, Christopher (2000) *Panorama do Português Oral de Maputo - Vocabulário Básico do Português (espaço, tempo e quantidade): Contextos e Prática Pedagógica*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- HALLIDAY, Michael A. K. e HASAN, Ruqaiya(1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- HISGUERAS GARCÍA, Marta (2008) *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. Disponível em: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>. Consultado a 4-12-12.
- INDE/MINED (2010) *Português, Programa da 10<sup>a</sup> classe. Moçambique*: DINAM.
- \_\_\_\_\_ (2010) *Português, Programa da 11<sup>a</sup> classe. Moçambique*: DINAME.
- \_\_\_\_\_ (2010) *Português, Programa da 12<sup>a</sup> classe. Moçambique*: DINAME.
- \_\_\_\_\_ (2010) *Português, Programa da 8<sup>a</sup> classe. Moçambique*: DINAME.
- \_\_\_\_\_ (2010) *Português, Programa da 9<sup>a</sup> classe. Moçambique*: DINAME.
- KAMMELER, Rolf (2010) “O Desenvolvimento de um Projeto Linguístico da República Portuguesa no Mundo Lusófono: A Questão da Ortografia Simplificada desde 1910 até 2010”. *Revista Internacional de Tradução, Linguística e Literatura* 2. Évora: CEL: 9- 45.
- KLEIN, wofgang (1989) *L'Aquisition de la Langue Étrangère*. Paris: Ed. Armand Colin.

- LAUFER, Batia (1989) “A Factor or difficulty in Vocabulary Learning: Deceptive Transparence”. In: *Vocabulary Acquisition*. Aila review-revue de l'aila<sup>6</sup> : 10- 20. Disponível em <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA06.pdf>. Consultado a 4-12-12.
- LAUFER, Batia e HULSTIJN, Jan (2001) *Incidental Vocabulary Acquisition in a Secound Language: The Construct: Task-induced Involimrnt*. Disponível em <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/centres/lipis/docs/readings/lauf-er-n-hulstijn-vocab.pdf>. Consultado a 17-12- 12.
- LEI nº 4/83; 1ª Série – Número 12 do Boletim da República: Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.
- LEITE, Ana M. (1987) “Língua e Criação Literária na Obra do Poeta Moçambicano José Craveirinha”. Luís F. Lindley Cintra (org.). *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: ICALP: 497- 502.
- LEIRIA, Isabel (2001) *Léxico, aquisição e ensino*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em [http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/doc\\_details.html?aut=2083](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/doc_details.html?aut=2083). Consultado a 14-10-12.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. Disponível em <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf>. Consultado a 28-02-2013.
- LIBÂNIO, José C. (1994) *Didática*. S. Paulo: Cortez editora.
- LILES, Bruce L. (1975) *An Introduction to Linguistics*. New Jersey: Printice-hall, inc., Englewood Cliffs.
- LONG, Michael H. & RICHARDS, Jack C. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOPES, Ana. C. M. e RIO-TORTO, Graça (2007) *Semântica*. Lisboa: Caminho.
- LOPES, David (1969<sup>2</sup>) *Expansão da Língua Portuguesa no Oriente nos Séculos XVI, XVII e XVIII*. Porto: Portucalense Editora.
- LYONS, John (1977) *Semântica I*. Lisboa: Editora Presença.
- MAHMOUDIAN, Mortéza (1976) “ Funções gramaticais”. In: André Martinet. *Elementos Fundamentais da Linguística*. Portugal: Presença: 151- 156.
- MARÇALO, Maria João (1992) “O Círculo Linguístico de Praga e a Conceção de Fonema”. In: Associação Portuguesa de Linguística (org.). *Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa: Colibri: 202- 209.
- \_\_\_\_\_. (2009) *Fundamentos para uma Gramática de Funções Aplicadas ao Português*. Évora: CEL.
- \_\_\_\_\_. (2009) “O que é Palavra? Reflexões a Herança Gramatical Greco-latina”. In: Filol. lingüíst. port., n. 10-11, p. 53-68. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP10-11/Mar%C3%A7alo.pdf>. Consultado a 02-05-2013.



- MARTIN VEGAS, Rosa. A. (2009) “Estrategias didáticas para el aprendizaje del léxico”. *Revista Portuguesa de Humanidades: Estudos Linguísticos*, 13- 1. Braga: Universidade Católica Portuguesa: 141- 152.
- MARTINET, André (1985<sup>8</sup>) *Elementos de Linguística Geral*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- MATEUS, Maria H. M. *et al.* (2003<sup>7</sup>) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MATEUS, Maria Helena Mira (1990) “Terminologia Linguística”. In: Associação Portuguesa de Linguística (org). *Vº Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística: 1- 4.
- MATEUS, Maria Helena Mira (1996) “Fonologia”. In: Isabel Hub Faria *et al.* *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho: 171- 199.
- MCCARTHY, Michael, O’DELL, Felicity e SHAW, Ellen (1997) *Vocabulary in Use, Upper International*. Cambridge- UK: Cambridge University.
- MELO, Gladson C. (1980<sup>3</sup>) *Gramática Fundamental da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico.
- \_\_\_\_\_ (1981) *Iniciação à Filologia e à Linguística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico.
- METZELTIN, Michael e CANDEIAS, Marcolino (1982) *Semântica e Sintaxe do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MINISTÉRIO da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (2007) *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG); Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.
- MORENO RAMOS, Jesús. (s/d) “Enseñar lengua desde un enfoque léxico”. *Revista Eletrónica Internacional*, 162- 168. Disponível em: Disponível em: [http://www.um.es/glosasdidaticas/doc-es/13 moreno.pdf](http://www.um.es/glosasdidaticas/doc-es/13%20moreno.pdf). Consultado a 10-01-13.
- NEUNER, Gerhard *et al.* (1991<sup>2</sup>) *Didática da Línguas Estrangeiras<sup>1</sup>*. Lisboa: Edições Cosmos. (Trad. Hannelore Araújo e Maria Helena Paralta).
- NEVES, Maria Helena de Moura (1997) *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes editora Ltda.
- NGUNGA, Armindo (2012) “Interferências de Línguas Moçambicanas em Português falado em Moçambique”. *Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane, série: Letra e Ciência Sociais*, Vol. 1, No 0, pp 7-20. Disponível em: <http://www.revistacientifica.uem.mz/index.php/se-riec/article/view/15>. Consultado a 4-12-12.
- NHAMPULE, Ana e MORENO, Albertina (2004) “Ensino Aprendizagem do Vocabulário”. In: Perpétua Gonçalves e Maria João Diniz (org.). *Português no Ensino Primário*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação: 67- 90.
- OLIVEIRA, Fernão de (2000) *Gramática da Linguagem Portuguesa*. Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa [1.º ed. 1536].

- OLIVEIRA, Sidneya Gaspar de (1992) “Sobre o Acento no Português. Algumas Considerações”. Associação Portuguesa de Linguística (org.). *Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa: Colibri: 304- 316.
- ÓSCAR, Lopes (1991) “Observação sobre os Actualizadores”. Associação Portuguesa e Linguística (org.). *Encontro de Homenagem a Óscar Lopes*. Maia: Associação Portuguesa de linguística: 17- 41.
- OSÓRIO, Paulo e ANTUNES, Paula (2009) “Para uma delimitação epistemológica do conceito de Consciência metalinguística: Um estudo de linguística aplicada”. *Revista de Letras VIII*. Vila Real: Setor Editorial dos SDE: 91-107.
- PADILHA, Paulo R. (2006<sup>6</sup>) *Planeamento Dialógico: Como Construir o Projecto político-pedagógicos da Escola*. S. Paulo: Cortez Editora.
- PEREIRA, Elizabete F. O. (2001) “O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira”. *Inter-ação* 26/2, jul./dez. Rev. Fac. Educ. UFG: 53-62.
- PERES, João Andrade (1984) *Elementos para uma Gramática Nova*. Coimbra: Almedina.
- PERZ DAZA, Miguel. A. (2010) *Estrategias y Actividades para la Enseñanza del Vocabulário en el Aula*. Disponível em: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_36/MIGUEL\\_ANGEL\\_PEREZ\\_DAZA\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/MIGUEL_ANGEL_PEREZ_DAZA_02.pdf). Consultado a 4-12-12.
- QUIST, Dawn (2007) *Métodos de Ensino Primário*. Maputo: Editora Nacional de Moçambique.
- RAFAEL, Edmilson L. (1997) “Ensino da escrita no 1º grau: as escolhas lexicais no continuum oral/escrito”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa* 17. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa: 132- 136.
- RAPOSO, Eduardo Paiva (1983) *Introdução à Gramática Generativa: Sintaxe do Português*. Lisboa: Moraes Editora.
- REBELO, Dulce (1992) “O Tratamento da Palavra na Percepção da Fala”. In: Associação Portuguesa de Linguística (org.). *Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa: Colibri: 361- 373.
- RIBEIRO, António C. (1999<sup>6</sup>) *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, Lucie C. (1991) “A avaliação da aprendizagem no ensino de Português como Língua Estrangeira”. In: Direção dos Serviços de Educação –Macau (org.). *Português como Língua Estrangeira, (Actas)*. Macau: Imprensa Oficial de Macau: 57-76.
- RIO-TORTO, Graça. M. O. S. (1987) “Estruturas léxicas de intensificação no Português Contemporâneo”. In: Luís F. Lindley Cintra (org.). *Congresso sobre a situação atual da língua portuguesa no mundo- 1983*. Lisboa: ICALP: 87- 115.
- \_\_\_\_\_ (1996) “Processos e Paradigmas de Formação de Palavras em Português”. In: *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, vol. III. Lisboa: Colibri: 275- 290.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Fonética, Fonologia e Morfologia de Português - conteúdos e metodologias*. Lisboa: Colibri.
- ROD, Ellis (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- RODRIGUES, José L. F. (1991) “Língua Galego-Portuguesa, segunda língua românica do Mundo e as línguas nacionais em África Lusófona”. In: Ana Maria Mão-de-Ferro

- Martinho (org.). *Simpósio Nacional sobre a língua portuguesa em África*. Santarém: Madeira & Madeira LDA: 15- 25.
- RODRIGUES, Orlando C. (2007) *O Sistema de Ensino em Moçambique (1964- 2004): A Importância da Língua Portuguesa como Fator de Cooperação*. Porto: Universidade Portuguesa.
- ROMERO GUALDA, M<sup>a</sup> Victória (1996) *La enseñanza del Vocabulário: Tópicos culturales*. In: ASELE. *Actas VII*, 389- 396. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0387.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0387.pdf). Consultado a 4-12-12.
- ROSA, Maria C. (2002) “Cartinhas e Cartilhas: As ‘Artes para ler’ no século XVI”. *Diana\_ Revista do Departamento de Linguística e Literaturas* 2-3. Évora: Universidade de Évora: 59-74.
- ROSA, Maria Carlota e VILALVA, Alina (1988) “A produtividade das Regras de Produção de Palavras”. In: Associação Portuguesa de Linguística (org.). *Atas do 3º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística: 363- 378.
- SAID ALI, Manoel (1964) *Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Brasília: Universidade de Brasília.
- SANDMAN, António José (1991) “A questão das Fronteiras na Determinação do Composto”. In: Maria Helena de Moura Neves (org.). *Descrição do Português II*. São Paula: Universidade Estadual Paulista: 49- 62.
- SANTANA, Beatriz P. (2010) “A difusão da Língua Portuguesa no Contexto Multilíngue Moçambicano”. In: Maria João Marçalo *et al.* (eds.). *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Cultura*: 58- 70. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/sl6/07.pdf>. Consultado a 4-12-12.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1985) *Cours de Linguistique générale*. Ed. critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot.
- SEQUEIRA, Fátima (1993) *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação; Universidade de Minho.
- SILVA, Ana A. L. V. (2009) *Estatuto Sintático dos “Advérbios”: Função e classe*. Évora: CEL.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIVERS, Fanny de (1976) “Palavra”. In: André Martinet (org.). *Elementos Fundamentais da Linguística*. Portugal: Presença: 279- 282.
- TABOURET-KELLER, André (1976) “Aquisição da Linguagem”. In: André Martinet (org.). *Elementos Fundamentais da Linguística*. Portugal: Presença: 11- 15.
- TAYLOR, Linda (1992) *Vocabulary in Action*. Great Britain: Prentice Hall International.
- TEYSSIER, Paul (1984<sup>2</sup>) *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.
- \_\_\_\_\_ (1989) *Manual de Língua Portuguesa*. Coimbra: Coimbra Editora.
- TRÉVILLE, Marie-Claude e DUQUETTE, Lise (1996<sup>1</sup>) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

- UACIQUETE, Adriano S. (2010) *Modelos de Administração da Educação em Moçambique (1983- 2009) (Tese de Mestrado)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- VARELA ORTEGA, Soledad (1992) *Fundamentos de Morfología*. Madrid: Sintesis S. A.
- VERDELHO, Telmo (1995) *As Origens da Gramaticografia e da Lexicografia Latino-Portuguesa*. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- VICENTE, Francisco L. (2009) *Consciência fonológica no ensino básico em Moçambique*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- VIDIELLA ANDREU, Mercè (2012) “El Enfoque Léxico en los Manuales de ELE”. In: *Suplementos MarcoELE 14*. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>. Consultado a 4-12-12.
- VIEIRA, Flávia (1998) *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Centro de Estudos em Educação e psicologia - Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho.
- VILALVA, Alina (2000) *Estruturas Morfológicas; Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- VILELA, Mário (1979) *Estruturas Léxicas do Português*. Livraria Almedina: Coimbra.
- \_\_\_\_\_, (1995a) *Ensino da Língua Portuguesa: Léxico, Dicionário e Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- \_\_\_\_\_, (1995b) *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- VIVANCO, Verónica (2001) “La Adquisición de Vocabulário en una segunda lengua: Estratégias cognitivas y lazos afectivos”. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 12. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid: 177-187.
- WALKZUK- BELTRÃO Ana (2007) “Comunicação Intercultural: Novo Caminho para as Aulas de língua Estrangeira”. *Itinerários: Revista de Estudos Linguísticos, Históricos e Antropológico*. Varsóvia: Universidade de Varsóvia 283- 293.
- WALTER, Henriette (1994) *A Aventura das Línguas do Ocidente: a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar.
- WIDDOWSON, H.G. (1996) *Linguistic*. Oxford: Oxford University Press.

#### **Sites:**

- <http://www.instituto-camoes.pt/encarte/encarte102c.htm>. Consultado a 10-06-12.
- <http://www.macua.org/livros/Aeducacaocolonialde1930a1974.htm>. Consultado a 10-06-12.
- [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade1/enfoque2\\_comenio/vida\\_o\\_bra\\_comenio.htm](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade1/enfoque2_comenio/vida_o_bra_comenio.htm). Consultado a 18- 02- 13.
- [http://run.unl.pt/bitstream/10362/5371/1/RFCSH2\\_59\\_74.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/5371/1/RFCSH2_59_74.pdf)